



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MIRELE BARBOSA FERNANDES

**“JUNTAR LETRAS... JUNTAR SÍLABAS... JUNTAR PALAVRAS...”
OU
DA RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA E
FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES**

CAMPINA GRANDE- PB

2011

MIRELE BARBOSA FERNANDES

**“JUNTAR LETRAS... JUNTAR SÍLABAS... JUNTAR PALAVRAS...”
OU
DA RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA E
FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos.

CAMPINA GRANDE- PB

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

F363j

Fernandes, Mirele Barbosa.

"Juntar letras... juntar sílabas... juntar palavras..." ou da relação entre práticas de leitura em sala de aula e formação de leitores proficientes [manuscrito]. / Mirele Barbosa Fernandes. – 2011.

42 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos, Departamento de Educação”.

1. Prática de leitura. 2. Leitura. 3. Leitores. I. Título.

21. CDD 372.62

MIRELE BARBOSA FERNANDES

**“JUNTAR LETRAS... JUNTAR SÍLABAS... JUNTAR PALAVRAS...” OU DA
RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA E FORMAÇÃO
DE LEITORES PROFICIENTES**

Aprovada em 25 de novembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Vasconcelos

Prof^a. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos
(ORIENTADORA – UEPB)

Glória Maria Leitão de Souza Melo

Prof^a. Ms. Glória Maria Leitão de Souza Melo
(EXAMINADORA – UEPB)

Rosemary Alves de Melo

Prof^a. Ms. Rosemary Alves de Melo
(EXAMINADORA – UEPB)

DEDICO,

A todas as pessoas que contribuíram
diretamente e indiretamente para a minha
formação docente.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais que, no decorrer da minha vida, sempre me oferecem amor, incentivo e refúgio em momentos felizes ou tristes.

À Universidade Estadual da Paraíba que, através do Centro de Educação, juntamente com todos os professores dos componentes curriculares do curso de Pedagogia oportunizaram a minha formação acadêmica.

À professora Ms. Teresa Cristina Vasconcelos, que orientou a construção deste trabalho com dedicação e competência, tornando-se, com a sua postura de educadora, um exemplo no qual irei espelhar-me no exercer da minha docência.

RESUMO

O presente trabalho partiu da relevância do tema leitura, na atualidade, e da preocupação da pesquisadora com a ausência de práticas de leitura conseqüentes numa turma de 5º ano. Entende-se que esta ausência interfere negativamente no desenvolvimento da proficiência em leitura e na construção do gosto e do hábito de ler. Definiu-se como objetivo do trabalho analisar a relação entre a prática de leitura em sala de aula e a formação de leitores proficientes. Trata-se de um estudo de campo, utilizando como instrumento a entrevista, questionários e registros de observações do cotidiano da sala de aula. Os sujeitos da pesquisa foram a professora e os 24 alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da rede pública de ensino, localizada no bairro de São José da Mata, distrito de Campina Grande-PB. O estudo alude que: a docente e os alunos apresentaram dificuldade em expressar uma concepção de leitura; a docente relaciona a leitura apenas ao desenvolvimento da oralidade, e os alunos a vêem como um processo mecânico de codificação de sinais e símbolos gráficos; a escola não dispõe de uma biblioteca ou sala de leitura e os poucos livros existentes advêm de um projeto chamado de Pró-biblioteca (grande baú de madeira com livros); a docente lê mais paradidáticos, e por necessidade; suas leituras por prazer são as de auto-ajuda; todos os alunos gostam de ler; na classe, lêem o livro didático, e em casa são feitas leituras para realização das atividades extraclasse e também leituras por prazer, as quais são realizadas em revistas, gibis, cordéis, rótulos, etc.; o fato de os alunos, em sala, lerem livros didáticos, e em casa buscarem gêneros textuais bem diferentes, deixa claro que a escola não está influenciando o gosto do leitor, além de limitar o acesso deles a outros materiais escritos; as dificuldades enfrentadas pela docente no trabalho com a leitura são o analfabetismo da família e a falta de estímulo por parte desta; com relação aos alunos as dificuldades no ato de ler, remetem à decodificação dos signos.

Palavras-chaves: Práticas de leitura. Sala de aula. Leitores proficientes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	
ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	9
1.1 A abordagem	9
1.2 O campo e os sujeitos observados.....	9
1.3 Instrumentos para coleta de dados	10
CAPÍTULO 2	
O QUE É LEITURA.....	11
2.1 Concepções de leitura.....	11
CAPÍTULO 3	
LEITURA E A ESCOLA.....	15
3.1 Práticas de leitura na escola	15
3.2 A biblioteca escolar	17
CAPÍTULO 4	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICES	40

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade grafocêntrica a aquisição da leitura e escrita se tornou indispensável para a inclusão social em ambientes letrados. A escola, por sua vez, é responsável pela construção e pelo desenvolvimento das capacidades de ler e escrever de seus alunos, o que exige compromisso e competência por parte dos educadores.

A leitura e a escrita têm significado e relevância no convívio social, pois do domínio dessas duas habilidades irá depender o sucesso escolar e, para a maioria das pessoas, o sucesso profissional.

Os exames nacionais para verificação do índice de desenvolvimento da educação básica das escolas brasileiras apresentam baixas médias, as quais são resultantes do mau desempenho dos alunos em leitura. Baseando-nos nessa realidade, buscamos fazer uma pesquisa para realizar um estudo referente às práticas de leitura na escola.

Impulsionados por este fato, aliado aos estudos teóricos, procede a formulação do problema de pesquisa com a seguinte questão: Qual a relação entre a prática de leitura em sala de aula e a formação de leitores proficientes?

Tal pergunta traduz o objetivo geral da pesquisa: Analisar a relação entre a prática de leitura em sala de aula e a formação de leitores proficientes.

Para orientar a investigação, foram tomados como específicos os seguintes objetivos:

- Verificar a metodologia adotada pela professora nas práticas de leitura;
- Identificar as condições materiais de promoção de práticas de leitura;
- Identificar a concepção de leitura da professora e dos alunos.

Alunos de escolas públicas, em nosso país, vivenciam a ausência da prática de leitura, o que favorece a falta de domínio relativa às habilidades e competências leitoras necessárias e exigíveis durante a vida escolar e social, de cada pessoa. No entanto, mesmo sabendo desse fato, muitos professores ainda não percebem a influência que estabelece, e tampouco a importância do seu papel no processo de aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da proficiência leitora em seus alunos.

Pesquisar esse tema tem relevância social, pois, ao sistematizar e divulgar o resultado dessa pesquisa poderemos contribuir para a ampliação das análises, reflexões e discussões acerca dessa temática em reuniões pedagógicas, em cursos de formação de professores e na escola campo de atuação do docente.

Este trabalho está exposto em quatro capítulos. O primeiro apresenta o caminho metodológico, apontando o tipo de abordagem para a análise dos dados, apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa e indicando os instrumentos utilizados para coleta de dados. O segundo capítulo aborda pressupostos teóricos do estudo, apresentando diferentes concepções de leitura. E o terceiro expõe as práticas de leitura em sala de aula e alude também à biblioteca escolar. Por fim, no quarto capítulo, são analisados os dados, mostrando a relação entre a prática de leitura na escola e a formação de leitores proficientes.

CAPITULO 1: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 A ABORDAGEM

Baseia-se no estudo de campo. A este respeito Severino afirma que

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007, p.123).

É válido evidenciarmos que, segundo Barros (2007, p. 90), “o trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo”. Sendo assim buscamos informações sobre o objeto de estudo por meio de observação, questionários e entrevistas.

Para a análise dos dados adotamos como base teórica, Paulo Freire, Maria Helena Martins, Ezequiel Theodoro da Silva, Luiz Carlos Cagliari, Andréa Kluge Pereira, Elisabete Matallo Marchesini Pádua, Regina Zilberman, dentre outros. Estes autores apresentam reflexões significativas acerca do tema abordado.

1.2 CAMPO E SUJEITOS OBSERVADOS

A pesquisa teve como campo a escola municipal Maria Salomé Alves dos Santos, localizada à Rua Projetada s/n, no campo D'angola, em São José da Mata, distrito de Campina Grande-PB. Esta escola atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I, e a sua organização é em ciclos.

A instituição apresenta em sua estrutura física cinco salas de aulas; uma cantina ampla; banheiros masculinos e femininos, para os alunos; sala de professores; sala da direção, com banheiro; quadra; pátio coberto. Dispõe também de uma sala de informática com quatro computadores, entretanto não está em funcionamento por falta de profissionais capacitados para ministrarem as aulas. Cabe evidenciarmos que a escola não tem uma biblioteca ou sala de leitura e os poucos livros existentes advêm de um projeto chamado de Pró-biblioteca (grande baú de madeira com livros). Esta é uma ação do Programa Escola Ideal realizado

pelo Instituto Alpargatas (Educação por Meio do Esporte) e pelo Instituto Camargo Corrêa, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campina Grande.

A pesquisa adentrou as vivências da sala de aula do 5º ano. Nesta sala os alunos sentam-se em carteiras modelo universitário que estão organizadas na forma de dois semicírculos e, para a professora, há uma mesinha com cadeira. Na sala há também um armário onde são guardados livros didáticos, materiais de uso diário (cola, lápis de cor,...) e pertences da professora. O ambiente da sala é agradável, pois ela é ampla, arejada e bem iluminada, com cartazes afixados em uma das paredes (direitos e deveres do aluno, aniversariantes do mês), mural relacionado a temáticas trabalhadas em sala, e um varal onde são expostas atividades recentes dos alunos.

Com relação aos sujeitos da pesquisa são a professora, com 48 anos, e os 24 alunos da turma do 5º ano, com faixa etária de dez a quatorze anos.

A formação profissional da docente consta de: Curso LOGOS II, com conclusão em 1983, Licenciatura em Pedagogia em Serviço (UEPB) com conclusão em 2003, e Especialização em Psicopedagogia na Faculdade Integrada de Patos (FIP), no período de 14 meses, com o término em 2009. Participou, também, dos cursos: Metodologia da Escola Ativa e Capacitação em Alfabetização, em 2002, e Formação Continuada Gestar, em 2004.

1.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada (Apêndices A e B) realizada com a professora e com os alunos. Nesse sentido Carvalho afirma que a elaboração da entrevista

[...] requer que se organize um roteiro de questões cujas respostas atendam ao objetivo específico de coletar dados para determinado assunto da pesquisa; no geral as respostas serão analisadas qualitativamente, mas se requer um mínimo de padronização para que se possa comparar as respostas dos entrevistados e daí extrair os subsídios para a pesquisa (CARVALHO, 2009, p.154).

A aplicação das entrevistas ocorreu na escola campo da pesquisa. Cabe evidenciar que os registros de observações do cotidiano da sala de aula também deram subsídios para a análise dos dados.

CAPITULO 2: O QUE É LEITURA

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

É por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, além de produzir conhecimento (PCN, 1997, p.15).

Ter o domínio da língua escrita tornou-se fundamental, pois esta possibilita mais e melhor acesso às várias instâncias da sociedade letrada. Entendemos, portanto, que a leitura nos dias atuais tornou-se necessária para atender às exigências do mundo contemporâneo. Dessa forma, ao refletirmos sobre a leitura é válido manifestarmos algumas concepções:

A primeira concepção de leitura apresentada neste trabalho remete aos autores Cattani e Aguiar que enfatizam

A leitura é pensada num processo total de percepção e interpretação dos sinais gráficos e das relações de sentido que os mesmos guardam entre si. Ler não é, então, apenas decodificar palavras, mas converte-se num processo compreensivo que deve chegar às idéias centrais, inferências, à descoberta dos pormenores, às conclusões (CATTANI & AGUIAR, 1986, p. 26).

Uma segunda concepção de leitura nos é apresentada por Martins (2006, p.17) a qual revela que quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de situações reais e com atuação, estabelecemos relações entre as experiências e os problemas, e na tentativa de resolvê-los estamos fazendo leituras, nos tornando assim habilitados a ler tudo e qualquer coisa.

Logo, a leitura é compreendida por duas perspectivas. A primeira,

Como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista - skinneriana).

Já a segunda perspectiva aponta a leitura,

Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

A concepção de leitura apresentada por Martins (2006) suscita a problemática de que decodificar sem compreender torna-se inútil. E compreender sem decodificar é impossível. Portanto é preciso que consideremos essa questão dialeticamente.

Uma terceira concepção de leitura, apresentada por Cagliari, remete ao que foi afirmado por Martins:

A leitura é, pois uma **decifração** e uma **decodificação**. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 2008, p. 150).

Aproximando-se dessas concepções de leitura, Silva (1986, p. 55) nos apresenta a sua concepção de leitor. Para ele, “ser leitor é ser capaz de aprender os referenciais inscritos num texto, o que significa dizer compreender a dinâmica do real e compreender-se como um ser que participa dessa dinâmica”. Com esta visão, afirma que “ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância” (SILVA, p. 51), no que se afina com o pensamento de Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1996, p. 11).

É válido também mostrarmos a concepção de leitura defendida por Pereira o qual considera que

Ler é levantar hipóteses, testá-las, confirmá-las ou não, resgatar informações e experiências anteriores, associá-las às novas informações. Ler é também, debater, confrontar idéias, agregar informações. Concluímos que o conceito de leitura está diretamente ligado a outros como intervenção, apropriação, ressignificação, participação, cidadania (PEREIRA, 2009, p. 46).

Afinando-se com a concepção de leitura apresentada por Pereira, os PCN explicam que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação 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 construídos 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 outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (PCN, Língua Portuguesa, 1997, p. 53).

Para ampliar os nossos conhecimentos acerca das várias concepções de leitura, importa ainda destacarmos o que afirmam Koch e Elias (2010, p. 09): uma concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. Neste sentido, o foco poderá ser no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor.

De acordo com as autoras, quando o foco é no autor, a língua é concebida como representação do pensamento, o sujeito como senhor de suas ações e de seu dizer, o texto como um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor um papel passivo de apenas captar essa representação mental e reconhecer as intenções do autor. Assim, a leitura

é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH & ELIAS, 2010, p. 09).

Quando o foco é no texto, a língua é concebida como estrutura, código, mero instrumento de comunicação, correspondendo a um sujeito determinado pelo sistema lingüístico ou social. Nessa concepção, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH E ELIAS, 2010, p. 10) Logo, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, e sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’”. Desse modo, a ação do leitor é de reconhecimento, de reprodução.

Diferente das concepções anteriores, quando o foco é na interação autor-texto-leitor,

[...] Os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos

interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo [...] dos participantes da interação. [...] **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10).

Diante dessas concepções de leitura infere-se que conhecê-las compreendê-las e refletir sobre elas torna-se essencial aos professores. Pois, desse modo, estarão capacitados para se posicionar, mediar e intervir conscientemente nas práticas de leitura.

Com relação a essas concepções de leitura nos posicionamos a favor daquela construída por Cagliari, o qual a concebe como um processo de decifração, decodificação, compreensão e construção pessoal, no qual o leitor decifra a escrita, entende a linguagem, decodifica todas as implicações que o texto tem, reflete sobre isso e forma o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. Vendo nessa concepção, características daquela apresentada por Koch e Elias (2010), com foco na interação autor-texto-leitor, e com a qual também comungamos.

CAPÍTULO 3: LEITURA E A ESCOLA

3.1 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

No âmbito escolar o professor adquire papel importantíssimo no desenvolvimento das habilidades e competências leitoras de seus alunos. Visto que,

O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdo e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem. Para isto, ele necessita, de um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura e, de outro, ter um bom conhecimento das crianças que lhe são confiadas, uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. Tem também de conhecer a realidade social do país e as questões do acesso aos bens culturais produzidos no passado e no presente. Somente o professor pode intuir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno a aprender a ler (BARBOSA, 1990, p.137).

Portanto, temos que nos conscientizar acerca da função do educador nas práticas de leitura. Pois,

Criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 2006, p.34).

No entanto, sabemos que em nossa atual realidade muitos professores, mesmo com formação superior e com cursos de aperfeiçoamento, não desenvolvem práticas de leituras que levem os alunos à proficiência, fazendo-se necessário romper com as práticas mecanizadas que limitam a aprendizagem da leitura apenas ao livro didático e à decodificação mecânica de signos lingüísticos. Pois, a consequência dessas práticas é que muitos dos nossos leitores são “capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”, (PCN, 1997, p. 55).

Ainda de acordo com os PCN, para superar essa realidade,

[...] a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede (PCN, Língua Portuguesa, 1997, p. 55).

Por isso, é necessário que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica e a desenvolva com competência, a fim de propiciar situações que favoreçam a construção da aprendizagem leitora em seus alunos. Desse modo,

As atividades sempre devem colocar as crianças em situações mais próximas da realidade do ato de ler, nas diversas circunstâncias, utilizando as diferentes estratégias para a leitura, em busca do sentido dos textos. A criatividade de cada professor é o limite (BARBOSA, 1990, p.140).

A esse respeito, Cagliari (2008, p.148) reitera: “A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.”

Podemos afirmar, portanto, que a leitura praticada pela escola deve associar-se diretamente à vida cotidiana dos alunos, ou seja, a leitura funcional de cartazes, avisos, propagandas, dentre outros, para que, desse modo, eles percebam a sua função social. E, também, desperte a fantasia, o imaginário, a expressão e a comunicação através do universo dos livros, ou seja, a leitura como produção de conhecimento, pois não se deve esquecer que nos livros estão a literatura, a filosofia, as ciências, etc.

Entretanto, é notório que em nosso país o sentido de leitura das classes economicamente desfavorecidas difere do das classes privilegiadas, pois, muitas vezes os menos favorecidos têm a escola como um dos únicos espaços para o desenvolvimento das práticas de leitura, esta fundamentada em incluir e habilitar os alunos às exigências da organização socioeconômica. Já a classe privilegiada vê a leitura como um meio de expressão e comunicação. Assim,

[...] para os primeiros, a leitura é fator de ascensão social, ‘instrumento para obtenção de melhores condições de vida’, e, para os outros, é ‘uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho (PAULINO, 2001, p.25).

Portanto,

Constata-se, assim, o controle exercido pela sociedade sobre o ato de ler, manifesto de formas diversas. Os espaços de circulação do livro já determinam uma forma de exclusão. Não há, por exemplo, livrarias na periferia das grandes cidades brasileiras e em muitas cidades do interior do país. O preço é outro elemento discriminador. Num país de poucos leitores, as editoras justificam seus altos preços pelas baixas tiragens (PAULINO, 2001, p. 26).

Sendo assim para romper com esses estereótipos e com os laços ideológicos da exclusão, cabe à escola legitimar a

condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seu principal interessado — a criança ou o jovem, isto é, o aluno de modo geral. Enfim, ela revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa. Nascida das entranhas desta, a escola alcança seu justo sentido, no momento em que retorna à sua função original; e se esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada (ZILBERMAN, 1986, p.22).

Pois só assim muitos dos nossos brasileiros das classes economicamente desfavorecidas, deixarão de se tornar leitores heróicos, ou seja, aquele que

[...] consegue, de alguma forma – em igrejas, por empréstimos de amigos, por meio da escola ou das poucas e precárias bibliotecas existentes -, superar os obstáculos que lhes são impostos e chegar até o livro, contra quase todas as probabilidades. (MAUÉS, 2002).

Infere-se, desse modo, que a escola enquanto instituição pedagógica deve oferecer e propiciar a inclusão da leitura no cotidiano do aluno a partir do incentivo e do acesso aos livros didáticos e paradidáticos. Para tanto, além de dispor desses livros, faz-se necessário assegurar, por meio da formação continuada, que os educadores tenham competência para exercer a docência, pois só assim poderão fazer as mediações cabíveis no processo de ensino e aprendizagem a fim de desenvolver as habilidades de leitura exigíveis aos alunos.

3.2 A BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar deve ser um ambiente que favoreça o acesso ao livro e propicie o gosto e o prazer pela leitura. Desse modo,

O ideal é que a escola tenha um local destinado ao armazenamento de livros e de outros suportes impressos que permita aos alunos vivenciar a experiência da leitura em um espaço privilegiado como a biblioteca ou sala de leitura. É importante prever esse espaço no momento da construção ou reforma dos estabelecimentos de ensino. [...] Isso, no entanto, nem sempre é possível. Mas existe a possibilidade de se fazer adaptações e encontrar soluções criativas de forma a oferecer a alunos, professores e à comunidade escolar um lugar agradável e prático para a leitura e guarda organizada de livros e periódicos (PEREIRA, 2009, p. 9).

Entretanto, a implementação de um serviço bibliotecário na escola

vai exigir “suor” – um suor que é o resultado de uma opção política e da tentativa de melhorar a qualidade do ensino e tirar os nossos alunos da situação de ignorância e mediocridade. As críticas e os lamentos não bastam; é necessário “arregaçar as mangas”, delinear a proposta da biblioteca escolar e concretizá-la (SILVA, 1981, p. 140).

Nesse sentido, é importante sabermos quais as tarefas necessárias para projetar e objetivar a implementação da biblioteca escolar. Pois para essa realização é imprescindível um conjunto de idéias e ações geradoras, que segundo Silva (1981, p.142) são calcadas em “Decisões Preliminares, Organização da Biblioteca Escolar e Atividades de Mobilização.”

Quando o autor alude a “Decisões Preliminares” quer dizer que

A elaboração do projeto para a instalação da biblioteca deve ser antecedida de uma série de discussões sobre o papel a ser exercido pela leitura no contexto da escola e da comunidade. Como se trata de um empreendimento de caráter coletivo, das reuniões preliminares devem participar o maior número possível de professores, alunos e pais [...] (SILVA, 1981, p. 142).

Já com relação à “Organização da Biblioteca Escolar”, Silva afirma que

O que melhor caracteriza uma biblioteca não é a beleza de sua decoração, sim a qualidade do seu acervo e a funcionalidade dos seus serviços. A qualidade do acervo da biblioteca é estabelecida pelo atendimento às necessidades reais de leitura dos usuários, voltadas à busca de conhecimento, recreação e fruição estética. A funcionalidade dos serviços é definida pela própria dinâmica interna da biblioteca, nos seus aspectos de seleção e aquisição de obras, agilização do processamento técnico, sistema de empréstimos, etc. e pela sua capacidade em atrair e aumentar o público leitor (SILVA, 1981, p. 143).

E as “Atividades de Mobilização” para a promoção ao hábito da leitura são classificadas em: campanha de doação, banca de troca de livros, campanha para assinaturas, formação da memória da escola, feira de livro, etc. Conforme Silva (1981, p. 145) “poderiam ser esquematizadas à luz da imaginação criadora dos alunos, professores e comunidade.”

Percebemos, assim, a responsabilidade e influência que a escola tem na formação das competências e habilidades leitoras de seus alunos, o que legitima o “papel da biblioteca como espaço privilegiado, em que se dá o encontro do leitor com as diversas formas de registro do conhecimento”. (PEREIRA, 2009, p. 45).

Pelo exposto, reiteramos que a escola deve dispor de recursos e promover situações estimulantes para as práticas leitoras, pois só assim esse trabalho irá ter sentido e será realizado com eficácia. Pois, creditamos que com a biblioteca escolar ou com a sala de leitura organizadas e em pleno funcionamento, serão

proporcionados o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos. Mas não se pode esquecer que

Faz-se necessária uma reflexão anterior sobre o trabalho pedagógico, porque até mesmo uma boa biblioteca escolar, em condições ideais de funcionamento, ao invés de ser um espaço para a práxis crítica e criativa, pode transformar-se em mais um instrumento de um tipo de ensino já caduco, baseado na exposição dogmática, autoritária, normativa e doutrinal do mestre. (SILVA, 1981, p. 137)

Neste sentido, os PCN de Língua Portuguesa apresentam algumas condições favoráveis requeridas para formar leitores:

dispor de uma boa biblioteca na escola;
 dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
 organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
 planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
 possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
 garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
 possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa – principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
 quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros – o que já compõe uma biblioteca de classe – do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
 construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam construir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (PCN, Língua Portuguesa, 1997, p. 58-59).

Portanto, acreditamos que, para o desenvolvimento de atividades que proporcionem a formação de leitores proficientes, o professor deve considerar a biblioteca escolar como mais um ambiente no qual ele pode mediar, estimular, coordenar e organizar as mais diversas atividades de leitura com os seus alunos.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A professora que colaborou para a realização desse estudo respondeu as questões de uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A). Esta entrevista destaca aspectos de sua formação, tempo de magistério e aqueles relacionados à leitura e à sua prática docente. É válido evidenciarmos que, ao iniciar-se na profissão, lecionando na zona rural, esta professora tinha estudado apenas o ensino fundamental completo. Por iniciativa própria, resolveu buscar formação pedagógica cursando o LOGOS II¹. Alguns anos depois, cursou licenciatura em Pedagogia em Serviço (UEPB), com conclusão em 2003. Posteriormente, cursou Especialização em Psicopedagogia (FIP), num período de 14 meses, com término em 2009. Ela exerce a profissão há 29 anos e lecionou em todos os anos do Ensino Fundamental I. Na escola campo da nossa pesquisa ela atua há 4 anos, tendo passado por turmas de 3º, 4º e 5º anos.

A formação continuada de professores é realizada na rede municipal de ensino de Campina Grande com o intuito de capacitar/atualizar os professores. Nesse sentido, a entrevistada assegurou que participou dos cursos Gestar, Praler, Metodologia da Escola Ativa, Capacitação em Alfabetização, além das semanas pedagógicas ministradas no início de cada ano letivo pela Secretária Municipal de Educação.

Nesse sentido, é importante apresentarmos os critérios para formação do educador, que estão dispostos na Lei Nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei afirma, no Art. 61, que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

¹LOGOS II – curso criado em 1973, através do parecer nº 699/72 de 06/07/72, do Ministério da Educação, destinado à formação dos professores leigos em exercício. Os materiais didáticos foram elaborados pelo CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília). O cumprimento de todo o currículo se dava com a conclusão de estudos de 205 módulos, 170 encontros pedagógicos e 320 horas de sessões de micro-ensino. O Logos II foi desativado em 1990. (ALONSO, s/d)

Depreendemos daí a necessidade do professor em se atualizar e ministrar um ensino que corresponda ao objetivo de formação do cidadão para uma sociedade democrática. Assim, o docente deve ter oportunidades de aperfeiçoamento para favorecer o seu bom desempenho e promover a relação da teoria com a prática em sala de aula.

Sabemos que a leitura é essencial a qualquer área do conhecimento, pois se constitui um meio para a construção e o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para a formação do cidadão que vive numa sociedade letrada, além de ampliar o seu universo cultural.

Ao indagarmos à docente se gosta de ler, ela não respondeu nem sim, nem não, apenas afirmou que lê por necessidade. Já os 23 alunos que responderam ao questionário, afirmaram que gostam de ler.

Sobre o que lê mais, ela se referiu a paradidáticos. E com relação ao tipo de leitura que lhe dá prazer, afirmou: “as de auto-ajuda, que transmitem mensagens”.

Percebemos algo incomum no que se refere à importância do exemplo que deve ser dado pelo professor no tocante à leitura, pois ao responderem² a questão da entrevista (APÊNDICE B) sobre o tipo de leitura que gostam mais, apenas seis alunos se referiram a paradidáticos, e de forma indireta:

- A1 - infantil
- A11 - os três porquinhos
- A13 - Princesas
- A16 - contos de fada
- A18 - chapeuzinho vermelho
- A20 - conto de fada e revistas.

Os demais indicaram outros gêneros textuais aos quais a professora não fez referência:

- A21- gonau (jornal)
- A22- a Tuma da monica
- A23- O cordeo
- A2- poesias
- A3- poemas, codes (cordéis)

² São apresentadas aqui as transcrições das respostas escritas pelos alunos no questionário.

- A4- o galo e a raposa
- A5- revistas
- A6- a duma da Mônica
- A7- livro didático
- A8- livro didático
- A9- gibis e revistas
- A10- gibi
- A12- revistas.
- A17- Gibi
- A19- cordel

Quando a docente afirma que lê por necessidade, e a leitura que diz que faz é de paradidáticos e de livros de auto-ajuda, parece que nos deparamos com dois tipos de necessidade: a de dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem, e a de recuperar a motivação, o amor pela vida e valorização das coisas que há nela, para obter uma melhor qualidade de vida. Para atender à segunda necessidade, a docente pratica o que se caracteriza como leitura fruição, ou seja, por prazer e deleite.

Sabemos da importância tanto da leitura para fruição quanto da leitura para aquisição de informação. No entanto, no seu discurso, a docente demonstra uma certa distância da leitura para aquisição de informações que certamente lhe dariam respaldo teórico para a sua prática pedagógica.

Quanto à sua concepção de leitura, ela expressou: “É uma forma de dicção. Quanto mais se faz a leitura melhor é a dicção... a oralidade se torna bem melhor”.

Percebemos que a professora apresenta dificuldade em apresentar sua concepção de leitura, associando-a a dicção. Entendemos que dicção diz respeito ao modo como uma pessoa articula e pronuncia as palavras de uma língua ou, como define o dicionário Aurélio: “1. Modo de dizer. 2. A arte de dizer, de recitar” (FERREIRA, 2001, p.235).

Identificamos a leitura como uma atividade complexa:

Às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial. A leitura pode também ser superficial, sem grandes pretensões, uma atividade lúdica, como um jogo de

bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética e a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição (CAGLIARI, 2008, p.149).

De tal modo a leitura poderá também se referir apenas a “uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes” (CAGLIARI, 2008).

Assim, é preocupante que um educador com formação superior e com curso de atualização não consiga expressar com clareza sua concepção de leitura, ou, pior, associe leitura apenas à pronúncia do que se lê, ou seja, à leitura oral.

Ao revelar a sua concepção de leitura, quase todos os alunos a associaram a uma idéia de decodificação. Em suas palavras, leitura é:

A1- aprendisagem, juntar as silabas, juntar as letras...

A2- conhecer as letras

A3- junta as palavras

A4- apredes a ler cade palavras

A5- conher letras

A6- guta a letra soletra etc. (juntar)

A7- apredi a letra do abc

A8- juta ais palavras

A9- soletra

A10- olhar as letras e juntalas

A11- soletra

A14- Soleta, e ou guta as lerta

A15- jutas as letras

A16- juntar as Palavras.

A17- Suletra

A18- a guta as silabas (ajuntar)

A19- juntar os Silabas suletrar.

A21- soleta

Segundo Cagliari (2008, p. 150) “A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. Entretanto, vemos que dezoito alunos aproximam o seu conceito de leitura apenas a um

processo restrito de decodificação e isto é preocupante, pois nos deixam a impressão de que as suas vivências com a leitura acontecem de forma mecânica, sem sentido e sem associação com o contexto social. Por isso, cabe ressaltar:

No âmbito escolar, em que as atividades de leitura fazem parte de um projeto de ensino, de uma pedagogia, a leitura mostra-se como uma técnica e uma prática que não podem se esgotar na decodificação dos signos escritos ou nos limites impostos pela frase. A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que as significações saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras (PAULINO, 2001, p.28).

Cabe destacarmos que cinco alunos não conseguiram dar uma resposta que pelo menos se aproximasse de um possível conceito de leitura. Foram elas:

A12- e um comeso de dinsavouve. (desenvolver)

A13- é um desenvolvimento para nós

A20- aprende desenvolver mais a leitura.

A22- e uma coisa boa di sile (se ler)

Já a resposta de um aluno: “A23 - livro” remete ao objeto que contém o vai ser lido, não se afinando com nenhum dos significados dados pelo dicionário:

lei.tu.ra sf.1. Ato, arte ou hábito de ler. 2. Aquilo que se lê. 3. Tec. Operação de percorrer, em um meio físico, seqüências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento) (FERREIRA, 2001, p. 422).

Inferimos que não há uma relação entre a concepção de leitura dada pela professora e a concepção dos seus alunos. E ambas não se associaram a alguma das perspectivas teóricas das concepções de leitura apresentadas em nossa fundamentação. Desse modo compreendemos que:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias lingüísticas do uso da prosódia, da

morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p.40-41).

Ao perguntarmos à docente quais os recursos ela mais utiliza nas atividades de leitura com seus alunos e com qual objetivo? Ela nos respondeu: “O contar histórias, interpretação e compreensão com livros paradidáticos. Com o objetivo de fazer os alunos sentirem prazer pela leitura.”

É importante que o docente desenvolva a prática da leitura em sala de aula. Pois,

só se aprende a ler, lendo. Em outras palavras, o processo de leitura envolve o uso de estratégias que o leitor só adquire e automatiza com a experiência da leitura. Daí decorre que é preciso ler muito para se tornar um leitor eficiente (LIBERATO, 2006, p.224).

Entretanto, ao indagarmos os alunos acerca do que eles mais lêem na sala de aula as suas respostas foram:

- A1 - livros de português, histórias, bíblias, verculos, cartases, gibis.
- A2 - texto do livro de português
- A3 - textos do livro de português, histórias
- A4 - livros de portuguesa
- A5 - livros texto historeis
- A6 - livro de português a leitura da bíblia etc.
- A7 - saunos, livro de portugues, matenatica, ciencias e historia. (salmos)
- A8 - livro de portuglis e téstus (textos)
- A9 - o livro de português
- A10 - o livro de português
- A11 - livro de portugues
- A12- biliblia.
- A13 - Biblia
- A14 - livro da escola matematica
- A15 - livro de português
- A16 - livro de portugues.
- A17 - livores, portuges, cinecia, biblia ete...
- A18 - livro de português

A19 - estoria da Biblia contos de fada

A20 - livro de portugues da bíblia.

A21 - livo de Portuguesa

A22 - português, Estória, ciencias

A23 - o livro de Portugues

Verificamos, a partir das afirmações dos alunos, contradições existentes na fala da professora, uma vez que esta se referiu a paradidáticos como recurso mais utilizado enquanto que, dos 23 alunos, dezenove destacaram o livro didático de língua portuguesa, e alguns deles fizeram alusão, também, aos livros de história, ciências e matemática.

Com relação a paradidáticos, o que o discurso dos alunos deixa transparecer é a possibilidade de estarem se referindo a este recurso quando citam “historias” e “contos de fada”, como em A1, A3, A5 e A19, o que não configura representativo da turma.

Além disso, chama-nos a atenção a referência que oito alunos fizeram à leitura da Bíblia. Este fato foi constatado por nós, quando vimos que em sua prática diária em sala a docente tem o hábito de ler textos bíblicos de forma coletiva ou individual com os seus alunos. Considerando que o professor exerce influência na construção de identidades, tornando-se, muitas vezes, espelho para seus alunos, cabe lembrar, todavia, o que preconizam os PCN, quando afirmam que é necessário:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseadas em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, Pluralidade cultural, orientação sexual, p.3, 1997).

De tal modo, cabe aos educadores respeitarem a diversidade religiosa dos seus alunos, pois a escola pública atende alunos plurais em sua cultura, religião, etnia, etc. A esse respeito, está disposto na Lei Nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas

públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Neste contexto, concordando com Luckesi (2011, p. 48), vemos que o professor precisa instituir como norte de sua ação é atuar de tal modo que os educandos possam formar-se com a melhor qualidade possível para relacionar-se consigo mesmos, com o outro, com o meio ambiente e com o sagrado.

Referindo-se ao que mais lêem em casa, os alunos indicaram:

A1- revistas, jornais, gibis, livros infantis.

A2- livros gibis revistas

A3- biblia, revista, livros

A4- livrinho de gibis e é “segundo as regras”.

A5- livros

A6- gibis, livro, revista, jonais etc

A7- revista e livros invatio. (infantil)

A8- eu léiu rrévistas e levro

A9- jornais e enbalagen alimentoss.

A10- gibi

A11- livrinho de historia e u novo testamento

A12- livros de historia.

A13- livros de português

A14- Jornal

A15- Revistas

A16- livros de historinhas.

A17- elvas, revistas, gibi, valhazes ete... (??)

A18- resvitas Da avo (Avon)

A19- as revistas da avon jornais livros.

A20- gibis revistas livro de portugues.

A21- nada

A22- revista

A23- EU leio A Biblia

Sabemos que

Se a proposta é inserir o aluno na cultura letrada, é indispensável dar a ele condições de buscar na leitura aquilo de que necessita – seja por fruição, seja por necessidade ou por interesse pontual. Para lidar com desenvoltura com todos os gêneros de texto é preciso evitar preconceitos: todo texto pode abrir um leque de opções, e é, de alguma forma, um instrumento que poderá contribuir para a construção do conhecimento do leitor (PEREIRA, 2009, p.21).

Desse modo o educador deve fornecer aos educandos variadas oportunidades de leitura. Comparando as respostas dos alunos quanto ao que mais lêem em sala de aula e ao que mais lêem em casa, percebemos uma grande diferença de gêneros textuais, uma vez que, em sala de aula se sobressai a leitura dos livros didáticos, enquanto que a leitura feita em casa remete a: revistas (12), gibis (7), livros (7), livros infantis (6), jornal (5), Bíblia (3), embalagem de alimentos (1). Diante desses dados, constatamos que a mediação da docente não leva em conta gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos e nos quais se revela a função social da leitura. Esta atitude pode desfavorecer a construção do hábito e desenvolvimento das competências e habilidades leitoras em seus alunos. Assim:

[...] faz-se necessário compreender o professor como um elemento ativo no desenvolvimento do currículo em situações práticas e na definição dos conteúdos para determinados alunos, na seleção dos instrumentos mais adequados para eles, na opção dos aspectos mais importantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar, pois o professor meramente executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado (KULISZ, 2004, p.19).

Conduzindo os alunos a uma reflexão sobre os objetivos das leituras que realizam, perguntamos: Para que você faz essas leituras (as de classe e as de casa)? E as suas respostas foram variadas, como podemos ver abaixo:

A1- na classe eu leio para: aprender, e em casa: para estudar, para se desenvolver mais nos estudos.

A2- na classe eu faço leituras para eu aprender mais e em casa eu faço para eu fazer uma atividade

A3- para aprende mais, porque eu gosto

A4- as leitura de classe é para dizi voze o celebo e para aprede (desenvolver o cérebro)

A5- na classe

- A6- para pode sape ler, aprede a gua coisa para quando crese etc. em casa eu leinho para fazer uma prova, atividade, etc.
- A7- para sim desenvouer.
- A8- para fase uma prova
- A9- A Atividade de claisse e para vesse aprender as leituras de casa e para pasar o tente
- A10-Para Ficar mais inteligente e a leitura da sala
- A11-para faz Atividade de classe e a do casa e para se distrair
- A12-para se distrair de casa. Para meu bem a da escola.
- A13-Para desenvolvermos mais a aprendizagens
- A14-na sala eu ler pra sabe mais Par ditrai a cabesa em casa
- A15-na classe eu leio mas para abrede na casa eu leio para estuda
- A16-Para aprender mais
- A17-nacese nases chenas para a pendenas (???)
- A18-Para a Preda mais para vida nova
- A19-na classe eu gosto de ler para aprender mais. Para estudar a prova.
- A20-na classe para aprende e em casa Eu leice para desinvouer.
- A21-nagase Par anpreda
- A22-na classe para aprede mais pra disivorve mais
- A23-Para aprender mais

Diante dessas respostas constatamos que a maioria dos alunos associa as leituras realizadas em classe e em casa às atividades propostas pela professora, à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Aguiar esclarece que

quanto mais o individuo estiver exposto aos estímulos da cultura livresca, melhor leitor ele será e, conseqüentemente, um ser humano mais rico, por somar os conhecimentos que traz da experiência oral empírica àqueles que a escrita pode lhe oferecer (AGUIAR, 2006, p.247).

Ao indagarmos à docente se ela achava que essas atividades podem desenvolver nos alunos o hábito e o gosto pela leitura, ela nos respondeu: “É relativo ... depende do convívio social de cada aluno”.

Sabemos que é imprescindível que o educador se veja como agente ativo na construção das habilidades e competências leitoras de seus alunos, pois só assim

ele assumirá a sua responsabilidade de mediador e construtor de práticas de leituras. Nesse sentido, cabe refletirmos: “é possível ensinar a ler sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler? Entre aprender a ler e ensinar a ler há distâncias e necessidades a serem preenchidas” (LEAL, 2006, p. 263).

Quando perguntamos aos alunos se as atividades de leitura na escola vão fazer com que tenham vontade de ler mais e por quê, eles disseram:

A1- sim, porque quanto mais eu leio mais eu fico interessado.

A2- porque é interessante

A3- sim, porque eu vou aprender mais coisa

A4- eu vou gostar de ler mais. para desenvolver a leitura.

A5- sim

A6- sim porque aprendemos mais

A7- sim interessante

A8- porque é interessante

A9- sim porque eu me divisto

A10- Para não ter dificuldades nas palavras

A11- vontade de fazer mais

A12- Por que distrai mais a mente.

A13- faz sim eu sinto vontade de ler mais em casa

A14- não faz vontade de ler

A15- eu adoro ler porque me dá vontade

A16- sim porque é interessante

A17- sim porque é muito bom...

A18- Para desenvolver mais as atividades

A19- sim porque eu gosto e é interessante

A20- sim porque elas são muito boas para ler e desenvolver.

A21- dá vontade de ler mais

A22- porque é interessante (interessante)

A23- dá vontade de ler mais Por que Para desenvolver

Dos 23 alunos, apenas um respondeu negativamente. Logo, 22 alunos afirmaram que as atividades de leitura na escola os fazem sentir vontade de ler mais porque são interessantes e boas, além de associá-las também a distração. Esse

dado nos surpreende, uma vez que, em sala de aula, a leitura mais freqüente é a de livros didáticos, realizada em moldes tradicionais.

Com relação às dificuldades enfrentadas ao realizar atividades de leitura com os alunos, a docente expôs: “O analfabetismo da família, que na maioria das vezes não tem e não dá estímulo para a leitura”.

Cabe ratificarmos que os fatores que dificultam o trabalho com a leitura, mencionados pela docente, não podem se tornar desculpas para a não aprendizagem dos alunos, pois:

Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar as condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos dispõem de um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho decente (LIBÂNEO, 1994, p.229).

Para conferirmos se as dificuldades relacionadas à leitura destacadas pela docente tem alguma afinidade com as alegadas pelos alunos, perguntamos: - Você tem dificuldade em ler? Por quê? Ao que eles responderam:

- A1- não, porque dê de 7 anos que eu pratico a leitura.
- A2- não tenho dificuldades a ler
- A3- não, porque eu leio e tenho vontade de aprender mais
- A4- tenho dificuldade de ler. porque eu não tenho estudado
- A5- sim
- A6- sim por que as palavras têm a sua divisão (suas divisões)
- A7- não às vezes sim
- A8- sim eu tive dificuldade de ler porque eu sou muito novo
- A9- não porque já aprendi
- A10- não
- A11- não tenho dificuldade de ler
- A12- Por que às vezes que eu não entendo as palavras.
- A13- não tenho dificuldade

- A14- Porq.. eu tem em ficudade em ler as letra
 A15- porque eu não sei muito ler
 A16- as veses
 A17- sem eo tenho si ficudade
 A18- uma poca de dificuldade
 A19- as vezes eu não sei fazer alguns palavras.
 A20- umpouco porque eu troco as palavras.
 A21- Por Quê eu nao ler é cassa (não leio em casa)
 A22- NÃO
 A23- Sim mas são poucas

Vemos que nove alunos (A1, A2, A3, A7, A9, A10, A11, A13, A22) afirmam que não têm dificuldade em ler. Porém, treze alunos destacaram que sentem algum tipo de dificuldade relacionada à leitura. E, pelas transcrições das respostas de todos os alunos na entrevista, ficou explicito que as dificuldades vão além da leitura e se estendem também na grafia das palavras, ou seja, conhecimentos básicos ortográficos que eles ainda não dominam. Cabe ressaltar que, neste ano de 2011 esta turma (5º ano) já participou da primeira etapa da avaliação da Prova Brasil e em novembro passará pela segunda etapa. Essa avaliação é realizada de dois em dois anos pelo Ministério da Educação (MEC) e verifica os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. A prova está sendo aplicada em todas as escolas com pelo menos 20 alunos da rede pública (urbana e rural) em nosso país.

Registramos a nossa preocupação quanto ao desempenho dos alunos na prova de língua Portuguesa, pois esta avaliará as habilidades de leitura, de acordo com os seguintes descritores:

- Tópico I. Procedimentos de leitura;
- Tópico II. Implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
- Tópico III. Relação entre textos;
- Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto;
- Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- Tópico VI. Variação lingüística.

Nesse sentido, com as observações das mediações em atividades de leitura realizadas pelos educandos dessa turma de 5º ano, cabe questionarmos se esses alunos desenvolveram as habilidades e competências requeridas para essa avaliação. Fica visível, através das argumentações de treze alunos acerca das suas dificuldades em ler, que a maioria deles não está devidamente capacitada.

Sabemos que a leitura por fruição é realizada para desfrute, gozo. Nesse sentido, foi perguntado aos alunos onde, quando e o que eles lêem por prazer. E as suas respostas foram:

- A1- na escola, quando fazemos leitura, cordel, textos, parágrafos,...
- A2- eu sinto prazer de ler na minha casa
- A3- no meu quarto. poemas e rimas (quarto)
- A4- em casa
- A5- em casa
- A6- na escola quando teinhe trabalhos, e também em casa quanto vei
atividade
- A7- na escola e em casa.
- A8- i casa eu gostu de ler levro de e da tucá
- A9- em casa qualquer coisa
- A10- in casa
- A11- em casa 12:30 horas
- A12- em minha casa.
- A13- na escola e em casa
- A14- em casa
- A15- as escola eu leio os livros de português
- A16- na escola
- A17- ne casa gibi
- A18- na escola livro de português
- A19- na escola e em casa.
- A20- na Escola eu leio livros E em casa revistas e livros.
- A21- na cassa matemática
- A22- enicasa
- A23- na Escola e encasa as veses detarde ou anoite.

Vemos que treze alunos (A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A17, A21, A22) disseram que lêem por prazer em casa, e essas leituras variam entre poemas, rimas, revistas, livros.

Apenas seis alunos (A6, A7, A13, A19, A20, A23) disseram que lêem por prazer tanto em casa quanto na escola.

Por fim, quatro alunos (A6, A7, A13, A19) afirmaram que lêem por prazer na escola.

Entendemos que a docente procura, a seu modo, incentivar os alunos a ler. Porém, é relevante destacarmos que a maioria dos alunos do 5º ano faz leitura por prazer em casa, de gêneros textuais os quais a docente não faz uso em sala, o que evidencia que a escola não está influenciando no gosto literário dos alunos.

De nossas observações, deduzimos que esta falta de influência provém da metodologia adotada pela docente nas atividades de leitura, pois, na maioria das vezes, são direcionadas ao livro didático, que os alunos leem apresentando dificuldade e de maneira mecânica.

O incentivo à leitura é primordial para a aquisição do gosto e do hábito. Por isso, perguntamos aos alunos sobre quem os incentiva a ler, e as suas respostas foram às seguintes:

A1- minha professora, meus pais, minha avó, meus amigos, pessoas da família.

A2- meus pais e a professora

A3- a minha familia e minha professora

A4- mãe

A5- pais e professor

A6- as professo, mãe, pai

A7- minha familia.

A8- a professora

A9- meus pais

A10- a professora

A11- A professoras é mos pais

A12- minha mãe.

A13- a professora e meus pais

A14- aprofessora e a minha mãe

A15- a professora

- A16- a professora
- A17- porfesora
- A18- a professora
- A19- a professora a mãe e o meu poi
- A20- a professora e ninha família.
- A21- mamai
- A22- a professora
- A23- A Professora

Constatamos que a professora e pessoas da família são quem mais os incentiva a ler. É válido reiterarmos que escola e família devem estar unidas e empenhadas em desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, pois em nossa sociedade grafocêntrica a leitura é necessária para a construção pessoal, social e política do indivíduo, ajudando-o a se tornar um ativo cidadão.

Para que isto ocorra é indispensável à implementação de uma política de formação de leitores que envolva a escola e a comunidade, a instalação de uma estrutura física adequada e de recursos materiais tais como biblioteca ou, pelo menos, uma sala de leitura que contenha um acervo diversificado e contemple os mais diferentes interesses, gostos e motivações. E, por fim, o uso de metodologias, por parte do docente, que possam promover a prática da leitura, o que levará ao desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tratamos da leitura, enfatizando a relação entre a prática de leitura em sala de aula e a formação de leitores proficientes.

Dos dados coletados apresentamos aqui os que compõem o foco dos objetivos, ou seja, aqueles que subsidiam algumas considerações acerca do problema de pesquisa.

Com alusão à concepção de leitura, a docente e os alunos apresentaram dificuldade em se expressar. Da fala da docente, depreendemos que ela relaciona a leitura apenas ao desenvolvimento da oralidade, e os alunos a vêem como um processo mecânico de codificação de sinais e símbolos gráficos.

Quanto às condições físicas e materiais, foi constatado que a escola campo da pesquisa, inaugurada em 2007, não dispõe de uma biblioteca ou sala de leitura e os poucos livros existentes advêm de um projeto chamado de Pró-biblioteca (grande baú de madeira com livros), resultante da parceria da rede municipal de educação com uma empresa privada.

Em relação às práticas de leitura, verificamos que a docente lê, contudo, essas leituras, como ela mesma afirmou, são por necessidade. Segundo a docente, ela lê mais paradidáticos, e as leituras feitas por prazer são as de auto-ajuda, que transmitem mensagens.

Em relação aos alunos, é interessante frisar que os dados demonstram que todos gostam de ler. Eles evidenciaram que na classe leem o livro didático de língua portuguesa, ciências, matemática e a bíblia, e as leituras de casa são feitas para realização das atividades extraclasse, ou simplesmente leituras por prazer, das quais foram citadas as feitas em revistas, gibis, cordéis, rótulos, etc. O fato de os alunos, em sala de aula, lerem livros didáticos, e em casa buscarem gêneros textuais bem diferentes, mostra que, nesse caso, a escola não está influenciando no gosto do leitor, além de limitar o acesso deles a outros materiais escritos.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela docente no trabalho com a leitura, ela as relacionou ao analfabetismo da família e à carência de estímulo por parte desta. E a maioria dos alunos associa a dificuldade na leitura àquela relacionada à codificação dos signos.

No universo da nossa pesquisa constatamos que, na maioria das vezes, as práticas de leitura são realizadas de maneira mecânica e direcionadas ao livro

didático, dificultando, desse modo, a ampliação das habilidades e competências leitoras e impedindo os alunos de desenvolverem o hábito e o gosto pela leitura. Assim, é imprescindível uma mudança do docente em relação às atividades de leitura, almejando transformar as metodologias de ensino em práticas significativas. Além disso, urge a instalação de bibliotecas escolares com acervos de qualidade e diversificadas, e com profissionais competentes, proporcionando aos alunos um ambiente propício às práticas leitoras.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. **Educação à distância no Brasil: a busca de identidade.** Disponível em: < [http://www.google.com.br/ search?q=%22ALONSO% 2C +Katia + Morosov. +EDUCA%C3%87%C3% 83O+%C3% 80+DIST%C3%82NCIA+ NO + BRASIL%3A+A+BUSCA+DE+IDENTIDADE% 22&ie=utf-8&oe=utf-8& aq=t&rls= org. mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a](http://www.google.com.br/search?q=%22ALONSO%2C+Katia+Morosov.+EDUCA%C3%87%C3%83O+%C3%80+DIST%C3%82NCIA+NO+BRASIL%3A+A+BUSCA+DE+IDENTIDADE%22&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a) >. Acesso em: 24 de set. 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, Aidil Jesus da Silva e LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa. **Fundamentos de metodologia científica.** 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares: língua portuguesa (1ª a 4ª série),** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares: pluralidade cultural, orientação sexual,** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Metodologia científica/fundamentos e técnicas: construindo o saber.** 20 ed. Campinas: Papirus, 2009.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensivo artigo a artigo.** Petrópolis: Vozes, 1998, p.144.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística.** 15ª reimpr. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2008.

EVANGELISTA, Aracy Martins. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). 2 ed., 2ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001,p.235.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 32ed. São Paulo: Cortez,1996.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

KULISZ, Beatriz. **Professores em cena: o que faz a diferença?**In: Cadernos Educação Infantil, v.15. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 13ª reimpr. da 19 ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAULINO, Graça. **Tipos de leitura, modos de leitura**. In: PAULINO, Graça e WALTY, Ivete [et al]. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2011.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. 2ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. In: Ezequiel Theodoro da Silva (orgs). São Paulo: Ática, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisa: Prática de leitura na escola

Pesquisadora: Mirele Barbosa Fernandes

Equipamentos: Folhas de papel sulfite, tamanho ofício, e caneta esferográfica

Local: dependências da escola-campo da pesquisa

Roteiro

1. Qual a sua formação para a docência? Onde cursou e em que ano concluiu?
2. Participou ou participa de cursos de atualização? Quais? Quando?
3. Há quanto tempo exerce a docência?
4. E nesta escola, há quanto tempo leciona?
5. Você gosta de ler?
6. O que você mais lê?
7. Que tipo de leitura lhe dá prazer?
8. Qual a sua concepção de leitura?
9. Que recursos você mais utiliza nas atividades de leitura com seus alunos e com qual objetivo?
10. Você acha que essas atividades podem desenvolver nos alunos o hábito e o gosto pela leitura?
11. Que dificuldades você enfrenta ao realizar atividades de leitura com seus alunos?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Pesquisa: Prática de leitura na escola

Pesquisadora: Mirele Barbosa Fernandes

Equipamentos: Folhas de papel sulfite, tamanho ofício, e caneta esferográfica

Local: dependência da escola-campo da pesquisa

Roteiro

1. Você gosta de ler?
2. Que tipo de leitura você gosta mais?
3. Para você, o que é leitura?
4. O que você mais lê na classe?
5. E em casa?
6. Para que você faz essas leituras (as de classe e as de casa)?
7. Acha que as atividades de leitura na escola vão fazer você ter vontade de ler mais? Por quê?
8. Você tem dificuldade em ler? Por quê?
9. Onde você ler por prazer? Quando? O quê?
10. Você ler por obrigação? Quando? Por quê?
11. Quem lhe incentiva a ler?