



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/PORTUGUÊS**

ANA MARIA DA SILVA NÁRIO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO
PROJETO DESCOBRINDO OS DELEITES DA LEITURA E DA ESCRITA**

**MONTEIRO – PB
2020**

ANA MARIA DA SILVA NÁRIO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO
PROJETO DESCOBRINDO OS DELEITES DA LEITURA E DA ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciada em Letras/português.

Área de concentração: Linguística e Língua
Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Danielly Vieira Inô

**MONTEIRO – PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N229p Nário, Ana Maria da Silva.
Práticas de leitura no ambiente escolar [manuscrito] : a experiência do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* / Ana Maria da Silva Nário. - 2020.
107 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Danielly Vieira Inô, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."
1. Leitura na escola. 2. Formação de leitores. 3. Projeto de leitura. I. Título

21. ed. CDD 342.47

ANA MARIA DA SILVA NÁRIO

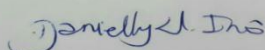
PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DESCOBRINDO OS DELEITES DA LEITURA E DA ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras/português.

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa.

Aprovada em: 03/11/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dra. Danielly Vieira Inô (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Bruno Alves Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai Manoel (*in memoriam*), que via a docência como minha futura profissão, e a minha mãe Helena, pelo amor que sente por mim, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Acredito que a vida se torna melhor quando somos gratos e quando reconhecemos que precisamos do outro. Ainda que os méritos das nossas conquistas sejam atribuídos ao nosso esforço pessoal, sempre há pessoas que passam por nós e contribuem significativamente para que cheguemos onde queremos chegar. Portanto, registro aqui os meus sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram para a minha formação acadêmica.

A Deus, primeiramente. Obrigada, Senhor por sempre estar comigo, por me ajudar até nos mínimos detalhes, obrigada porque os Teus sonhos para a minha vida são maiores e mais bonitos que os meus. Grata sou e sempre serei a Ti por tudo e por tanto. Amo você, meu amigo de todas as horas!

À minha família, em especial à minha mãe Helena, aos meus irmãos Lenice, Genilson e José, à minha prima Jessiane e a minha tia Joana, por todo apoio, por torcerem por mim e por se alegrarem junto comigo quando conquisto algo. Obrigada, amo vocês!

Ao meu esposo Joab Nário, por ser o meu porto seguro, por todas as motivações que me deu para que eu concluísse este trabalho quando muitas vezes o que eu sentia era só desânimo. Obrigada por sonhar junto comigo, te amo, lindo!

À Terezinha, minha primeira professora, aquela que me ensinou com tanto amor a ler a palavra escrita. Obrigada, querida! Nunca esquecerei o que fez por mim.

A Gecildo Queiroz, professor e escritor que eu tanto admiro. Obrigada por me ensinar a escrever melhor e por ter sido o único dos professores do meu ensino básico a me fazer refletir sobre o real significado da leitura. Gostaria de ter sido sua aluna não só por um ano, mas queria ter tido a oportunidade de estudar com você todos os anos do meu ensino fundamental e médio! Obrigada, querido!

À Daniele Tavares, por ter sido uma excelente supervisora no PIBID, por me acolher com tanto amor, por sua disponibilidade em me ajudar sempre, por sua humildade e por sua alegria contagiante. A minha gratidão a você é tanta, que por mais que eu escrevesse, ainda não conseguiria agradecer de maneira suficiente. Muito obrigada por ser um dos nomes mais significativos da minha formação. Te admiro demais e meu carinho por você é enorme!

À minha orientadora Danielly Inô, por todas as orientações para que este trabalho nascesse. Obrigada por ter sido a minha orientação quando eu me sentia perdida. Obrigada pela paciência, por tirar todas as minhas dúvidas, por ser tão gentil e educada. Obrigada por contribuir tanto para a minha formação, serei sempre grata por tudo o que você fez para me ajudar!

Aos alunos participantes do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, grata sou pelo privilégio de ter conhecido vocês e por terem me ajudado permitindo que eu os entrevistasse. Obrigada! Torço muito pelo sucesso de vocês!

A Marcelo Medeiros, pelo excelente profissional que é! Agradeço por todas as orientações da época em que fui bolsista do PIBID, foi um tempo valioso! Obrigada por ter me ensinado a fazer a minha primeira sequência didática, por me preparar para o meu primeiro contato com a sala de aula, por me ensinar a realizar o meu primeiro minicurso, por me ajudar a melhorar a minha escrita, por tudo. Afirmando com toda convicção que quando fui sua orientanda só obtive bons frutos. Ah, obrigada pelos coices pedagógicos também (risos)! Eles cumpriram a finalidade pedagógica.

A Bruno Alves, pelo profissional MARAVILHOSO que é! Sou muito grata por ter sido orientanda sua na Residência Pedagógica. Aprendi muito com você, através das suas palavras e principalmente através do seu exemplo. Obrigada por todas as orientações, pela paciência, pelo seu jeito tão amável de tratar as pessoas. Obrigada, você é um exemplo para mim!

Aos professores que tive ao longo do curso, sobretudo à Lidiane Quirino, por sempre acreditar em mim. À Larissa Lucena, pela experiência de ter sido sua monitora. A Hermo Oliveira, à Francicleide Liberato, à Luciana Nery, à Joana Dar'k e a Saulo Santana. Obrigada por todos os ensinamentos, assistir às aulas de vocês era um verdadeiro prazer!

Aos amigos da turma 2014.1, pelos momentos alegres e pelos não tão alegres que compartilhamos. Especialmente, agradeço às amigas Isabela e Sara, pela parceria que tivemos.

Aos amigos que fiz na Residência Pedagógica, em especial àquela que dividiu a sala de aula comigo, Águida. Trabalhar com você foi uma excelente experiência. Também agradeço à Gabriela, Luana, Mirele, Renata e Taysa, pela união e parceria que tivemos na realização dos nossos trabalhos. Agradeço também àquelas que além de compartilhar a experiência da Residência comigo, são minhas amigas da vida, Alice Aguiar e Soniete Alves, muitíssimo obrigada por tudo, vocês moram no meu coração.

À Luana Aguiar, pela ajuda com a tradução do resumo deste trabalho para o espanhol.

À Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, principalmente ao Campus VI. Sou grata e feliz por ter estudado nessa instituição. Posso dizer claramente que aproveitei todas as oportunidades que tive para o meu aperfeiçoamento. Obrigada, CCHE!

Ainda que talvez os livros desapareçam, a leitura continuará viva. Por isso o que verdadeiramente necessitamos, como sociedade, é de leitura. Livros também, mas, acima de tudo, leitura. (GIARDINELLI, 2010, p. 142, grifos do autor).

RESUMO

A aprendizagem da leitura é fundamental para a vida em sociedade, por isso o estímulo ao ato de ler deveria ser iniciado desde a primeira infância, no berço familiar. Porém, devido a fatores de caráter sociocultural e econômico da própria família, a motivação à leitura nessa instituição nem sempre acontece. Diante disso, muitas crianças só têm acesso a leituras quando chegam à escola, esta então exerce uma importante função na formação de leitores. Todavia, o ensino de leitura no ambiente escolar tem deixado muito a desejar, visto que, muitas vezes, o texto é usado apenas como pretexto para exercícios e avaliações, com isso pouco tempo é dedicado para a leitura por prazer e sem fins avaliativos. Devido a condições internas e externas à escola, muitos educandos enfrentam sérias dificuldades para se desenvolverem como leitores. Tendo em vista esse cenário e considerando a importância do ensino de leitura na escola, este trabalho está direcionado pelos seguintes questionamentos: por que e como surgiu o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* e que contribuições essa ação docente trouxe para seus participantes? A partir destas questões, o objetivo foi o de identificar os fatores que motivaram a realização do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* na escola municipal Bento Tenório de Sousa no município de Monteiro-PB e refletir sobre os impactos que as ações desse projeto trouxeram para aqueles que participaram dele. Para tanto, vale-se de uma abordagem qualitativa com finalidade descritiva, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora que desenvolveu o projeto supracitado e com três alunos dos anos finais do ensino fundamental que participaram assiduamente dessa prática de promoção à leitura. Teoricamente, apoia-se nos estudos de Ferrarezi e Carvalho (2017), Giardinelli (2010), Oliveira e Antunes (2013), Martins (2006), dentre outros. Através das análises, percebeu-se que as motivações da professora para desenvolver o projeto foram baseadas nas dificuldades de leitura dos seus alunos, o que causava déficit na aprendizagem deles. Resultados como esforço pessoal, autoconfiança, participação nas atividades de sala de aula, melhor comportamento e melhor fluência na leitura foram percebidos nos discentes que participaram do projeto, tanto pela educadora como por eles próprios. Logo, constata-se que mesmo diante das precárias condições da educação brasileira atualmente, é possível que cada professor, dentro da sua realidade, desenvolva um trabalho significativo com a leitura na escola por meio de estratégias que visem despertar o gosto por ler, como também de conduzir os educandos a se tornarem leitores plenos.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores. Projeto de leitura. Ação docente.

RESUMEN

El aprendizaje de la lectura es fundamental para la vida en sociedad, por eso el estímulo al acto de leer debería ser iniciado desde la primera infancia, en la cuna familiar. Sin embargo, debido a factores de carácter sociocultural y económico de la propia familia, la motivación a la lectura en esta institución ni siempre sucede. Delante de eso, muchos niños solamente tienen acceso a lecturas cuando llegan a la escuela, esta entonces ejerce una importante función en la formación de lectores. Con todo, la enseñanza de la lectura en el ambiente escolar tiene dejado mucho a desear, puesto que, muchas veces el texto es utilizado solamente como pretexto para ejercicios y evaluaciones, con eso poco tiempo es dedicado para la lectura que sea por placer y sin fines evaluativos. Debido a condiciones internas y externas a la escuela, muchos estudiantes enfrentan graves dificultades para se desarrollaren como lectores. Teniendo en vista este escenario y considerando la importancia de la enseñanza de la lectura en la escuela, este trabajo está direccionado por los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué y cómo surgió el proyecto *Descubriendo los placeres de la lectura y de la escrita* y qué contribuciones esa acción docente ha traído para sus participantes? A partir de estas cuestiones, el objetivo fue identificar los factores que motivaran la realización del proyecto *Descubriendo los placeres de la lectura y de la escrita* en la escuela municipal Bento Tenório de Sousa en la ciudad de Monteiro-PB y reflejar acerca de los impactos de las acciones que este proyecto ha traído para aquellos que participaron de él. Para tanto, hacer uso de un enfoque cualitativo con la finalidad descriptiva, teniendo como instrumento de recolección de datos entrevistas semiestructuradas realizadas con la profesora que desarrolló el proyecto referenciado y con tres alumnos de los años finales de la enseñanza fundamental que participaran asiduamente de esta práctica de la promoción a la lectura. Teóricamente, se sustenta en los estudios de los autores Ferrarezi e Carvalho (2017), Giardinelli (2010), Oliveira e Antunes (2013), Martins (2006), entre otros. Mediante el análisis se pudo constatar que las motivaciones de la profesora para desarrollar el proyecto fueron basadas en las dificultades de lectura de sus alumnos, lo que causaba déficit en el aprendizaje de ellos. Resultados como esfuerzo personal, autoconfianza, participación en las actividades de la sala de clases, mejor comportamiento y mejor fluencia en la lectura fueron percibidos en los docentes que participaron del proyecto, tanto por la educadora como por ellos mismos. Luego, se constató que mismo delante de las precarias condiciones de la educación brasileña actualmente, es posible que cada profesor dentro de su realidad, desarrolle un trabajo significativo con la lectura en la escuela por medio de estrategias que visen despertar el gusto por leer, como también de conducir los educandos a se tornaren lectores plenos.

Palabras - claves: Lectura. Formación de lectores. Proyecto de lectura. Acción docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos alunos da escola “Bento T. de Sousa” por níveis de proficiência leitora	29
Figura 2 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência leitora por categoria municipal, estadual e nacional.....	30
Figura 3 – Resultado do Brasil no PISA 2018	31
Figura 4 – Evolução do Brasil no PISA – dados de leitura	32
Figura 5 - Proficiência em leitura dos alunos brasileiros no PISA	32
Figura 6 - Alunos assistindo a um vídeo	47
Figura 7 - Professora e alunos lendo textos presentes nos ônibus escolares	50
Figura 8 - Alunos participando da leitura do livro "O menino que aprendeu a ver"	51
Figura 9 - Aluno e professora fazendo a leitura do livro "Em cima daquela serra"	51

QUADROS

Quadro 1 – Projeto de leitura para o 6º ano	36
Quadro 2 - Roteiro da entrevista com a professora.....	41
Quadro 3 - Roteiro da entrevista com os alunos	41
Quadro 4 - Roteiro da reunião do dia 04 de maio de 2018	46
Quadro 5 - Plano de leitura do livro "Lolo Barnabé"	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A-1 – Aluno 1

A-2 – Aluno 2

A-3 – Aluno 3

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PESQ – Pesquisadora

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROF – Professora

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TRI – Teoria de Resposta ao Item

NORMAS UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS¹

Ocorrências	Sinais
Pausa	... (pausas micro e média) (xs) (pausas acima de 2 segundos)
Alongamento de vogal e consoante	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
Ênfase	MAIÚSCULAS
Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	()
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/
Comentários do transcritor	(())
Superposição, simultaneidade de vozes	[
Interrogação	?
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As letras maiúsculas também são usadas nas iniciais de nomes próprios e siglas; ✓ Os nomes de obras são destacados em <i>itálico</i>. 	

¹ Elaboração de acordo com as normas de transcrição das entrevistas do projeto NURC/Recife (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta do Recife).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A LEITURA COMO UM MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA	17
2.1 Importância da leitura como prática	17
2.1.1 Práticas de leitura na família	19
2.1.2 Leitura no ambiente escolar	23
2.1.2.1 Desempenho de alunos brasileiros nas avaliações de leitura em larga escala	27
2.1.2.1.1 Procedimentos e estratégias para o ensino de leitura na escola	33
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
3.1 A metodologia da pesquisa	40
3.1.1 A coleta dos dados e os sujeitos da pesquisa	42
3.1.2 O espaço e a estrutura das reuniões do projeto Descobrimdo os deleites da leitura e da escrita	44
4. O SABER TEÓRICO E O FAZER PRÁTICO: MOTIVAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE LEITURA	53
4.1 As concepções de leitura da PROF	53
4.1.1 Motivações para o desenvolvimento do projeto e sua realização	59
4.1.2 As dificuldades enfrentadas e os resultados alcançados	64
5 LEITORES EM FORMAÇÃO: OS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO DESCOBRINDO OS DELEITES DA LEITURA E DA ESCRITA E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA	71
5.1 A relação dos alunos participantes do projeto com a leitura	71
5.1.1 As práticas dos alunos participantes do projeto	81
5.1.2. O contexto familiar e escolar dos alunos e a participação no projeto	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um aprendizado que deve ser incentivado desde a infância. Para Giardinelli (2010), o ato de ler já pode ser estimulado quando a criança ainda está no ventre materno. Nessa fase da vida, bem como no decorrer da infância, a mãe pode exercer o papel de mediadora através da leitura em voz alta de textos breves. Se a criança entende ou não, esse não é um problema, porque o que realmente interessa é que a voz da mãe lhe proporciona aconchego e doçura e isso faz com que a leitura vá sendo enxergada como um ato prazeroso. Todavia, embora essa seja uma possibilidade de fomento à leitura que parte da família, que não se limita à figura da mãe, mas do(s) responsável(eis) pela criação da criança, a maioria das crianças não vivencia esse contexto, visto que muitos pais/responsáveis não são leitores ou desconhecem a importância de estimular seus filhos a lerem desde cedo, sendo assim, somente quando chegam à fase escolar é que passam a ter acesso aos livros e à leitura.

Nesse sentido, a escola exerce a função de propulsora da leitura, esta, além de ter importância para a vida, é igualmente necessária para que os alunos tenham acesso aos saberes perpassados durante toda a educação básica. Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9.394/96) que um dos fatores pelos quais a formação básica do cidadão ocorre é mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como um dos meios básicos o pleno domínio da leitura. Também está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa que é dever da escola exercer um trabalho educativo que forme cidadãos capazes de interpretar os diferentes textos que circulam na sociedade. Portanto, de acordo com esses dois documentos oficiais, percebemos o quanto a leitura é fundamental para a aprendizagem e o quanto a escola é indispensável para a formação de cidadãos, sobretudo leitores.

De acordo com a perspectiva dos PCN, a leitura é um objeto de aprendizagem que deve fazer sentido para o discente, de modo que ele compreenda o que lê e que seja capaz de “aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto.” (BRASIL, 1998, p. 41). Dessa maneira, compreendemos que ler é muito mais do que decodificar a palavra escrita, é uma ação que promove um processo de letramento no indivíduo, fenômeno esse que “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2009, p. 44). Assim, devido às demandas sociais, não é suficiente que o aluno aprenda a ler e a escrever, mas, além

disso, é necessário também que ele aprenda a usar a leitura e a escrita no interior das ações que de que participa socialmente.

Todavia, é comum nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, a presença de muitos alunos com dificuldades na leitura, que conseqüentemente não estão se tornando leitores: “há estatísticas nacionais e internacionais provando que a maioria de nossos alunos não sabe ler. Não compreende o mínimo esperado de uma criança ou adolescente em fase escolar” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 13). Diante desse contexto crítico, a necessidade de um ensino de leitura visando ao letramento do educando é imediata. Neste trabalho, discutimos sobre essa realidade vivenciada por vários alunos dos anos finais do ensino fundamental que enfrentam dificuldades para ler, refletimos também sobre como família e escola (principalmente) podem ser instituições determinantes na formação do leitor. Para tanto, fazemos uma análise que tem por base um projeto realizado no ano de 2018, numa escola localizada na zona rural do município de Monteiro-PB.

Para delineamento da nossa investigação, esta pesquisa está direcionada pelos seguintes questionamentos: por que e como surgiu o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* e que contribuições essa ação docente trouxe para seus participantes? Buscando responder a essas indagações, o nosso objetivo geral é, portanto, identificar os fatores que motivaram a realização do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* na escola municipal Bento Tenório de Sousa e refletir sobre os impactos que as ações desse projeto trouxeram para aqueles que dele participaram. E, especificamente, procuramos: a) descrever o contexto educacional no qual o projeto foi desenvolvido, ou seja, como ele se relacionava às práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas dentro do contexto escolar e, mais especificamente, dentro das atividades da disciplina ministrada pela professora participante; que necessidades de aprendizagem dos alunos motivaram a sua realização; b) identificar a relação que os alunos participantes do projeto têm com a leitura, compreendendo assim o perfil de leitor desses discentes e refletindo sobre suas práticas, se leem fora da escola, o que gostam de ler, em quais ambientes, se têm livros em casa, se recebem motivação familiar, dentre outras questões; c) verificar as motivações que fizeram com que os alunos frequentassem ativamente o projeto e como eles o avaliam, se demonstram terem se sentido ajudados, do que mais gostaram e se continuariam participando na possibilidade de o projeto voltar a acontecer. Para atender a esses objetivos, realizamos uma coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com a professora que desenvolveu o referido projeto e com três alunos que participaram regularmente dele.

Antes de desenvolvermos esta pesquisa, vivenciamos uma experiência que nos permitiu fazer nossas primeiras reflexões sobre o tema da leitura no ensino fundamental. Trata-se de uma atuação que efetuamos em uma turma de 7º ano da escola municipal Bento Tenório de Sousa no ano de 2017, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. A partir das intervenções que fazíamos, percebíamos que alguns alunos possuíam muitas dificuldades para realizarem o ato de ler e para desenvolverem as atividades que exigiam deles leitura e compreensão. Isso dificultava a aprendizagem desses discentes e nos desafiava quanto ao modo de ministrar as aulas, tendo em vista que esses alunos pouco conseguiam acompanhar as explicações. Assim, era necessário pensarmos em formas de trabalhar de maneira adequada com as necessidades deles, adaptando as atividades, por exemplo.

Até passarmos por essa experiência, só conhecíamos as dificuldades de leitura por teorias. Foi a inserção na sala de aula que fez com que vivenciássemos essa realidade na prática e compreendêssemos a heterogeneidade de uma turma. Assim, passamos a questionar sobre o porquê de muitos discentes terem anos de vivência como estudantes e ainda carregarem consigo dificuldades de até mesmo decodificar palavras aparentemente simples. Em meio a um turbilhão de questionamentos que passaram pela nossa mente, criamos um alto grau de interesse pelo estudo da leitura e sua importância para a aprendizagem. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 76), esse interesse e afetividade por um tema é fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa:

[...] para trabalharmos uma pesquisa, é preciso ter um mínimo de prazer nessa atividade. A escolha do tema está vinculada, portanto, ao gosto pelo assunto a ser trabalhado. Trabalhar um assunto que não seja do seu agrado tornará a pesquisa um exercício de tortura e sofrimento.

Já tínhamos, então, uma área de interesse de estudo bastante vasta. A delimitação do objeto que estudaríamos veio posteriormente após termos participado, como auxiliar, do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, no ano de 2018, desenvolvido pela professora de língua portuguesa do Bento Tenório de Sousa para alunos que apresentavam dificuldades de leitura muito acentuadas. Portanto, focamos no estudo dessa prática buscando atender aos questionamentos e objetivos que citamos anteriormente e assim desenvolvemos esta monografia.

Acreditamos que esta pesquisa é relevante por diversos motivos, dentre eles, citamos os seguintes: 1) refletir como tem sido o ensino da leitura na escola e que fatores internos e externos a essa instituição podem contribuir ou não para a formação do leitor; 2) descobrir o significado que o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* teve tanto para os

alunos participantes quanto para a docente que o idealizou e o pôs em prática, refletindo assim sobre a importância que projetos de leitura têm para o processo de ensino-aprendizagem; 3) salientar que iniciativas de motivação à leitura podem proporcionar um contato maior dos alunos com os livros e conseqüentemente com leituras de que muitas vezes eles não dispõem no desenvolver das demais atividades escolares e/ou no dia a dia; 4) motivar professores a desenvolverem práticas leitoras com seus alunos visando despertar neles o desejo de ler, de conhecer e de se tornarem participativos em sala de aula, algo que às vezes não acontece por receio ou timidez; 5) incentivar a escola como um todo a apoiar estratégias que contribuam para o progresso de leitura dos alunos tendo em vista que, como propõe a LDB, o desenvolvimento da capacidade de aprender ocorre também por meio da leitura. Esta, então, é base para o desempenho escolar do discente em todas as disciplinas. Muitas vezes, alunos que enfrentam problemas para ler são tachados de rebeldes, de desinteressados e de “sem jeito”, porque nem sempre conseguem acompanhar os demais colegas. Esses discentes acabam não se encaixando dentro do perfil que o letramento escolar exige, pois a própria escola acaba construindo uma visão homogeneizada a seu respeito. Porém, nem todos aprendem ao mesmo tempo, nem do mesmo modo e nem com os mesmos fins, é por isso que a formação do leitor exige tempo e ações diversas. Consideramos ser de bastante relevância que a escola demonstre acreditar no potencial de aprendizagem de cada um, independentemente de quanto tempo cada educando leve para aprender.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução, no capítulo 2, trazemos uma discussão teórica sobre a leitura como um meio de inclusão social, destacando a importância da leitura como prática e das contribuições da família como primeira agência de letramento na vida do indivíduo e refletindo sobre a leitura no espaço escolar, considerando a relevância que ambas instituições têm para a formação do leitor. No capítulo 3, encontra-se toda a parte do percurso metodológico traçado para a realização da pesquisa, tais como: os procedimentos da geração dos dados, o perfil dos sujeitos participantes do projeto, o espaço em que este foi realizado, dentre outras informações. No capítulo 4, realizamos a primeira etapa da análise deste trabalho, refletindo sobre as concepções de leitura da professora e suas motivações para a realização do projeto. No capítulo 5, continuamos a análise dos dados, porém investigando sobre os alunos participantes do projeto e a relação deles com a leitura, destacando o que entendem por ler, suas dificuldades, suas práticas, dentre outras questões. E, no capítulo 6, chegamos às considerações finais da monografia.

2 A LEITURA COMO UM MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

2.1 Importância da leitura como prática

A leitura é uma competência cada vez mais exigida na sociedade letrada em que vivemos. Segundo Mortatti (2004), saber utilizar a leitura e a escrita no cotidiano é uma necessidade inquestionável para o exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento da nação nos níveis sociocultural e político. Martins (2006, p. 22) afirma que a aprendizagem da leitura “liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural”. A escritora comenta que, desde os tempos dos gregos e romanos, a leitura era um meio de inclusão, pois através dela o cidadão podia ser integrado efetivamente na sociedade e na classe dos homens livres, porém esse era um privilégio de poucos. Hoje, apesar das lacunas que ainda existem no contexto educacional, a maioria das pessoas tem a oportunidade de frequentar a escola e aprender a ler e escrever, como também de se apropriar dessas práticas, pois estas continuam sendo um meio de participação nas atividades sociais. Costa Val (2006, p. 21) afirma que a leitura se realiza individualmente, mas também “[...] se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema da escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido”. Assim, considerando a leitura como prática social, não é suficiente que o sujeito aprenda somente a dominar o sistema alfabético, mas compreenda também o uso da língua nas mais diversas manifestações sociais. Para designar o processo de inserção e participação na cultura escrita, alguns autores como, por exemplo, Costa Val (2006) e Soares (2009), usam o termo letramento. Soares (2009) define a pessoa letrada da seguinte forma:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2009, p. 37).

Como pontuado pela autora, o envolvimento da pessoa em práticas sociais letradas faz com que ela se torne diferente, no sentido de adquirir outra condição que a difere de outras pessoas que não se utilizam de tais práticas. O sujeito melhora cognitivamente, adquire novas formas de pensar, de se comunicar por meio da língua e de viver em sociedade.

Na pesquisa de Espíndula (2015), há uma importante reflexão sobre a história da leitura como prática que vale a pena comentarmos, ainda que rapidamente. No estudo, a pesquisadora relata que a leitura passou a ser estudada dentro do conjunto de práticas culturais a partir de um movimento francês chamado de *Escola dos Anales*, no qual o pressuposto fundamental era uma mudança no foco dos estudos históricos que deveriam contemplar também a história do homem comum e não apenas os grandes acontecimentos e personalidades. Diante disso, os interesses dos historiadores passaram para os fatos que antes passavam despercebidos, como a história das práticas religiosas, da família e da moralidade. Um grupo de pesquisadores passou a estudar as leituras do homem comum e ao se voltarem para esses leitores comuns, os estudos passaram a registrar uma multiplicidade de leitura nos mais diversos grupos sociais “[...] e a perceber que a leitura só pode ser compreendida/descrita em sua relação com diversos fatores: sociais, históricos, econômicos e culturais” (ESPÍNDULA, 2015, p. 90-91). Algumas práticas são mencionadas pela autora, como as leituras monástica, oral, silenciosa, religiosa, dentre outras. Tais práticas sofreram modificações ao longo do tempo na forma de serem realizadas, isso demonstra o caráter social, econômico e político que envolve a leitura em diferentes épocas.

Espíndula (2015) também fala sobre a diversidade de espaços nos quais a leitura tem sido realizada atualmente, como as bibliotecas, as praças, os pontos de ônibus, os consultórios, entre outros. Essa variedade de ambientes pode ser justificada pelas mudanças nos suportes da escrita que são cada vez mais múltiplos e portáteis, disponíveis em diversos formatos e funções. Além desses espaços, podemos citar algumas instituições que contribuem para a inserção da pessoa na cultura letrada, como, por exemplo, a família, a escola, a igreja, a universidade e o trabalho. Desses ambientes, detemo-nos a falar de dois: *a família* e *a escola*, pois estes podem contribuir muito para o desenvolvimento da prática leitora do sujeito por serem as primeiras agências de formação de leitores. Além disso, essas instituições são as que mais se relacionam com o perfil dos entrevistados da nossa análise apresentada mais adiante.

Quando a criança é inserida desde cedo, por meio da família, em situações que promovem o letramento, como a convivência com leitores, o acesso a materiais de leitura impressos ou digitais, a visitação a bibliotecas, a escuta de histórias e o acompanhamento dos pais em atividades mediadas pela letra, isso muito a auxilia na aprendizagem da leitura e na formação leitora. No trabalho de Espíndula (2015), há o registro de um leitor, denominado de **L-195**, que despertou o interesse pela leitura através do hábito que a irmã tinha de ler antes de dormir, ele a observava, achava a atitude interessante e passou a seguir o mesmo costume. Além disso, sua mãe, que era empregada doméstica, tinha o costume de trazer para casa os livros que

a patroa dela não queria mais. Então, já podemos ter um vislumbre do quanto a família é uma importante agência de fomento à leitura, por isso, interessa-nos falar sobre ela.

Todavia, reconhecemos que, por motivos socioeconômicos, nem todas as crianças têm essa oportunidade de vivenciar experiências de leitura no meio familiar e de ter acesso a espaços de veiculação da cultura letrada, portanto, nesse caso, a escola exerce a importante função de inserir a criança em práticas de leitura que contribuam para o seu letramento. Segundo Mortatti (2004, p. 34), “nas atuais condições sociais, econômicas e culturais em que vive a grande maioria da população brasileira, o acesso a esse aprendizado [leitura e escrita] costuma ocorrer dificilmente fora dessa instituição”. E ainda, conforme Costa Val (2006, p. 20), “muitos alunos chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e de se familiarizar com os meios sociais de circulação da escrita”. Assim, é notório o quanto a escola é imprescindível para a inserção do aluno no mundo da leitura. Por isso, o nosso interesse também está voltado para a discussão sobre essa instância.

Logo abaixo, separamos uma seção para discutirmos acerca do papel da família como contribuinte da formação de leitores, visto que ela é a primeira agência de letramento da qual um indivíduo faz parte. Para essa discussão, apoiamos-nos nos estudos de Giardinelli (2010), Ferrarezi e Carvalho (2017), Espíndula (2015) e outros estudiosos. Reservamos também outras três seções para falarmos da escola e seu papel no ensino da leitura, para refletirmos como têm sido os resultados desse ensino nas avaliações de larga escala e para apresentarmos algumas estratégias que podem contribuir para um melhor ensino de leitura. Para subsidiar essas reflexões, baseamos-nos em Giardinelli (2010), Ferrarezi e Carvalho (2017), Cafiero (2010), Oliveira e Antunes (2013), entre outros.

2.1.1 Práticas de leitura na família

A família, constituída por laços sanguíneos ou não, é a primeira instituição social com a qual a criança tem contato, pois é dessa instância que depende sua criação. De acordo com a Constituição Federal de 1988, um dos direitos que devem ser assegurados pela família à criança, ao adolescente e ao jovem é a educação. Esse mesmo direito é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), quando esta menciona que a educação é dever da família e do Estado. Dessa maneira, o ato de educar advém, primeiramente, do seio familiar, especialmente dos pais. No desempenho dessa função, a família pode ser uma grande aliada na formação de leitores devido ao seu poder de influência. A motivação para a leitura pode acontecer a partir de várias práticas que podem ser iniciadas desde cedo.

Para Giardinelli (2010), a leitura já pode ser estimulada desde quando o bebê ainda está no ventre materno, através de pequenas leituras em voz alta realizadas pela mãe. De acordo com o autor, essa mesma prática pode ser contínua durante toda a infância, pois ver e ouvir os pais contando uma história é um ato tranquilizador. Além disso, é muito importante para que a criança incorpore palavras ao seu vocabulário e também deseje imitar esse modelo de comportamento, introduzindo essa atitude às suas brincadeiras, por exemplo. Semelhante ao pensamento de Giardinelli (2010), o documentário “Para gostar de ler”, realizado pelo banco Itaú, disponível no You Tube², aborda a relevância do ato de ler e de contar histórias para a criança. A fala de Ilan Brenman, escritor de literatura infantil, revela a importância dessa atitude. Vejamos:

Se você parar o seu tempo, do seu dia, pra ler uma história ou contar uma história, se você parar sua rotina pra fazer isso, naquela hora, naquele momento, você vai ser o melhor contador de histórias do mundo. Você pode ser gago, você pode ter voz fina, não precisa fazer teatro, não precisa fazer gargarejo antes, você parou o que você tava fazendo na rotina maluca da nossa vida. Naquele instante, além de ser o melhor narrador do mundo, você tá criando marcas de memória fenomenais e pra sempre. (PARA GOSTAR DE LER, 2017).

A contação de histórias, lidas ou criadas, além de ser uma prática de inserção na cultura letrada, cria lembranças de afetividade que não se apagam com o tempo. Ainda no documentário supracitado, João Figueiró, que foi neurocientista e psicoterapeuta, fundador do Instituto Zero a Seis³, defende a leitura realizada por um adulto dirigida a uma criança da seguinte forma:

Contação de história é algo fundamental, eu diria que é um alimento fundamental para as crianças, né? E não é só o fato de contar histórias, o fato de que tenha um adulto que dedique algum tempo à criança faz com que ela sinta que ela vale a pena, que ela tem valor, que ela é importante. O vínculo afetivo que se consolida através desse momento íntimo, né? de compartilhar, de criar uma história é fundamental pro equilíbrio das crianças, também não é à toa que as crianças pedem muito que se conte história na hora em que elas vão dormir, né? É como se alimentar antes de dormir, né? Aquilo cria um conforto muito grande para as crianças. (PARA GOSTAR DE LER, 2017)⁴.

Assim, o ato de ler para uma criança transcende a decodificação de palavras, porque envolve vínculos afetivos que proporcionam um sentimento de valorização. A partir do momento em que um adulto pausa os seus afazeres e dedica tempo (que nem precisa ser muito) para ler com e para a criança, ele nutre nela o sentimento de reconhecimento e ao mesmo tempo

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IR-q-bFNeYM&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 jan. 2020.

³ Organização que acredita que a construção de uma sociedade melhor se dá por meio da atenção prioritária às crianças, desde o período gestacional até os seis anos de idade. Para mais informações, ver: <https://www.zeroaseis.org.br/o-instituto.asp>

⁴ Transcrições realizadas pela pesquisadora.

demonstra o quanto a leitura é importante e deve fazer parte da nossa vida. Reconhecer que a leitura é também um alimento relevante para a criança e que terá grande impacto para o seu futuro é imprescindível nesse processo de estímulo.

Por vivermos em uma sociedade na qual a escrita está presente em diversos locais e com diferentes funções, outra maneira de a família motivar a leitura e demonstrar o quanto essa competência é útil em nossas vidas é por meio do envolvimento da criança em situações cotidianas em que a leitura se faz necessária. Dessa forma, observando como a leitura funciona na sociedade, o indivíduo vai aprendendo, desde cedo, mesmo antes de entrar na escola, as habilidades que estão relacionadas ao ato de ler. Sobre isso, Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 92-93) pontuam o seguinte:

Essa aquisição começa quanto antes a pessoa seja inserida num ambiente letrado, isto é, desde criança, quando ela acompanha adultos em tarefas cotidianas como ir às compras, à igreja, ao banco, etc. Todas as situações cotidianas mediadas pela letra, pelo papel vão nos ensinando como a leitura funciona socialmente. Isso permite a algumas crianças mesmo antes de entrar na escola, já saberem como funciona boa parte da leitura. Tanto que várias delas brincam de ler, de contar histórias, imitando adultos, simulando a leitura de livros e jornais, mesmo sem saber ler de fato.

Se a criança vive num contexto familiar em que eventos de letramento fazem parte do dia a dos pais e se estes dialogam sobre essas atividades com ela, a leitura será vista como algo existencial, carregada de sentidos. Contudo, isso nem sempre faz parte da realidade da maioria das famílias. Ferrarezi e Carvalho (2017) comentam que a família perdeu sua noção de importância no papel educativo das crianças, principalmente no que concerne à construção do gosto pela leitura, sendo que as exceções que cumprem esse papel são cada vez mais raras. Ressaltamos que existem fatores que podem contribuir para que esse estímulo pouco ou não aconteça, pois as famílias vivenciam contextos socioeconômicos diferentes, muitas não têm clareza do quanto podem contribuir para a formação leitora dos filhos, por vezes em decorrência de não terem convivido num ambiente letrado e por não terem noção da importância do acesso à leitura.

Além disso, a ausência de escolaridade pode ser outro fator que interfere e que faz com que muitos pensem que esse incentivo para ler deve vir somente da escola. Segundo Mortatti (2004), o analfabetismo que é um problema histórico no Brasil ainda persiste atualmente, mesmo com os avanços educacionais. Assim, muitas crianças são oriundas de um contexto familiar de baixa ou nenhuma instrução escolar, no qual, por vezes, muitos pais, avós e outros membros não são alfabetizados, o que faz com que a vivência com a leitura no seio familiar seja muito reduzida. Quando o ato de ler não faz parte de um contexto de história pessoal, o incentivo, principalmente com ações práticas, se torna mais difícil pelo fato de a pessoa não

compreender o quanto seu papel de estimular é relevante e por não entender o impacto que a leitura pode ter em nossas vidas. Contudo, apesar desse cenário vivenciado por muitos brasileiros, há caminhos alternativos para que a pessoa, mesmo com baixa escolaridade, possa realizar a prática do incentivo e algumas histórias demonstram isso. A título de exemplo, citamos um registro do trabalho de Revoredo (2010) no qual uma entrevistada afirma que o fato de sua mãe não saber ler não impediu de ser uma incentivadora da leitura. Observemos:

R2. (2) – (...) Tinha a minha mãe, ela não teve oportunidade de estudar porque sempre trabalhou, trabalhou na roça, né, e meus avós, meu avô faleceu ela era criança e enfim teve que trabalhar pra... mas ela sempre, apesar de não ter tido oportunidade de estudar, ela sempre incentivou os filhos, né. E ela sempre contava história. Não porque ela lia, mas porque ela sempre prestou atenção no que as outras pessoas liam e tinha uma irmã dela que sabia ler e então lia livros pra ela, lia... se eu falar pra você que eu li a história da Branca de Neve, da Gata Borralheira, eu não li, mas eu sei de ouvir a minha mãe contar. (REVOREDO, 2010, p. 61).

Nessa colocação, há três pontos que valem a pena destacarmos. O primeiro, é o poder de influência que uma mãe (ou o responsável pela criação da criança) pode ter para com seus filhos através da mediação. Nesse caso, foi através da contação de histórias. A ausência de escolaridade dessa mãe não interferiu na sua atitude de incentivar os filhos, pois o hábito de ouvir o que outras pessoas liam foi suficiente para que ela propagasse aquilo que escutava e com isso cativar nos filhos o gosto pela leitura. O segundo ponto é que o incentivo também pode vir de outros membros da família que não sejam os pais. Como pudemos observar, a mãe da entrevistada foi influenciada pela irmã que lia livros para ela. Acerca desse incentivo feito por outros familiares, queremos aqui abrir um parêntese e mencionar que na pesquisa de Espíndula (2015) também encontramos registros de leitores que receberam influência de irmãos e avós, tal como um leitor identificado por **L-149**, que começou a ler por causa do avô que lhe trazia do trabalho revistas e jornais. Por fim, retomando à citação de Revoredo (2010), o terceiro ponto é o quanto o incentivo espontâneo é eficiente para despertar no outro o gosto por uma prática. A motivação tanto de mãe para com filha, como de irmã para com irmã ocorreu de espontânea vontade, ambas se propuseram a narrar histórias para que outros ouvissem.

Outra prática de estímulo, num contexto ideal, pois nem sempre é possível a todos, é deixar os livros fazerem parte da casa. Como defende Giardinelli (2010), os livros devem estar sempre à disposição das crianças para que possam tocá-los, saboreá-los, usá-los como desejarem, assim como fazem com seus brinquedos e com as coisas que gostam.

Até aqui, pudemos ter um vislumbre do quanto a família pode contribuir para a formação de leitores. Isso demonstra que a escola não é a única responsável por esse papel, outros espaços de convívio do aluno podem ter uma influente participação nesse processo. O contexto no qual

o aluno vive fora da escola pode contribuir ou não para a melhoria da sua prática leitora. Se antes de iniciar a trajetória escolar, a criança tiver estímulos para ler, certamente isso a ajudará bastante. E se esse fomento perdurar por todas as fases do ensino escolar, ele colaborará muito para a formação do sujeito leitor. Na análise de dados deste trabalho, na parte em que refletimos sobre as experiências que os alunos participantes do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* têm com a leitura, vemos como é o contexto familiar desses educandos e se eles recebem alguma motivação em casa para ler e como isso contribui ou interfere na formação leitora deles.

2.1.2 Leitura no ambiente escolar

A entrada do aluno na escola permite que ele tenha um contato maior com a leitura do que o já iniciado pela família e vivenciado nas suas práticas cotidianas, ou, caso a criança não tenha tido esse convívio de forma mais sistemática, inicia-se então o primeiro contato dela com o universo da leitura. Então, se no ambiente familiar esse estímulo à leitura pode acontecer ou não, a depender de diversos fatores de caráter sociocultural e econômico da própria família (se os responsáveis são alfabetizados ou não, se são eles mesmos leitores ou não, se participam de atividades que exigem a prática da leitura, etc.), no ambiente escolar, a leitura é um imperativo para o desenvolvimento da aprendizagem em todas as áreas.

Para que a escola garanta aos alunos um relacionamento harmônico e progressivo com a leitura, Ferrarezi e Carvalho (2017) propõem um ensino em três fases inter-relacionadas, as quais eles denominam de fases de construção do sujeito leitor, didaticamente classificadas de *fase do prazer*, *fase do prazer e da intuição* e *fase do prazer, da intuição e da teoria*. Em cada uma delas, a leitura deve ser trabalhada de maneira peculiar e é muito importante que o professor as compreenda para saber identificar em qual delas seu aluno se encontra e assim trabalhar com ele da maneira mais adequada, pois um adulto, por exemplo, pode não ter nem passado da primeira fase. Destacamos nos três próximos parágrafos uma breve descrição dessas fases.

A primeira acontece nos anos iniciais, ou seja, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Nessa fase, as vivências dos alunos com a leitura precisam ser mais emocionais do que racionais, por isso tem como base a experiência estética. Sobre isso, os autores comentam o seguinte:

O primeiro contato de qualquer pessoa com o texto é de natureza estética, seja uma bula de remédio, seja um rótulo de sabão em pó, seja um romance de Proust. **A intermediação estética é a porta de entrada para a construção de novos leitores.** Hoje, sabemos que as crianças têm uma relação essencialmente estética com os

primeiros textos organizados que ouvem. As primeiras histórias da família, depois as histórias de ficção, os primeiros contatos com a escrita, tudo tem um fundamento no “gosto” e “não gosto”, no “isso é legal” e no “isso não é legal”. Não há uma racionalização inicial nesses contatos, uma avaliação de valores objetivos, tampouco de custo x benefício no sentido produtivista que a escola impõe. A criança simplesmente gosta ou não gosta. (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 28, grifo dos autores).

Portanto, para que essa experiência seja estimulada, são importantes algumas ações, como: boas fontes de materiais de leitura nos ambientes educativos frequentados pela criança; repetição da ideia de que a leitura é um prêmio da escola, ou seja, um privilégio que mudará a vida dela para melhor, logo não deve ser associada a castigos ou punições por baixo aproveitamento escolar; sistematização de aulas semanais de leitura, nas quais os alunos possam ler e ter a liberdade de expressar os resultados de suas vivências leitoras, isso sem atribuição de notas ou punições, porque a intenção é levar o aluno a ler e não a provar que leu; visitas sistemáticas a bibliotecas e, em caso de realização de alguma atividade integrada à leitura, fazer com que haja alguma relação estética com a criança, como desenhar, pintar, brincar, trocar experiências, fazer o dia do personagem favorito, entre outras. Espera-se que, no término dessa fase, o aluno tenha vivido experiências prazerosas com a leitura ao ponto de vê-la como algo existencial e assim tenha desenvolvido as habilidades vinculadas ao ato de ler e ouvir histórias e se posicionar diante delas.

Na segunda fase, que acontece nos anos finais do ensino fundamental, sexto ao nono, a leitura deve continuar mantendo a dimensão do prazer, mas com o acréscimo da dimensão intuitiva para que os alunos compreendam que, além de ler, é necessário compreender profundamente o texto lido. As intuições do educando, bem como seu conhecimento de mundo, poderão guiá-lo a uma jornada de descobertas que permitirão fazer coisas mais maduras, responsáveis e produtivas com o que leem, como: exposição sistemática e argumentada do conteúdo lido; debates; produção de materiais educativos; exposição de produções com base em leituras feitas, como criações de livros, saraus literários, dentre outras ações. Nessa fase, espera-se que, além da fruição, os alunos desenvolvam uma relação mais utilitária e prática com a leitura. Para tanto, é essencial que o professor utilize estratégias pedagógicas que colaborem com essa perspectiva leitora, de modo que o ato de ler não seja propagado como sendo útil apenas para avaliações e para resoluções de exercícios fragmentados, mas como uma prática essencialmente prazerosa cuja utilidade é para a vida.

A terceira fase da leitura é muito avançada no trato com o texto, por isso exige do professor também muita preparação para atuação nesse período que deve acontecer ao longo do ensino médio. Se os discentes já tiverem se desenvolvido bem nas duas fases anteriores, o

professor poderá avançar, progressivamente, para esse terceiro nível de leitura mostrando aos alunos a parte técnica da escrita, levando-os a racionalizar e a teorizar sobre: tipologia textual; técnicas avançadas de composição e escrita; aspectos formais da arte literária e uma análise minuciosa da estrutura textual e dos recursos usados pelo autor. Trata-se de explorar o funcionamento da língua, isso tendo sempre o texto como base para o ensino e trabalhando cautelosamente para que os alunos não percam o prazer e a compreensão adquiridos nas fases anteriores.

De acordo com os autores, ensinar leitura respeitando essas fases é também um respeito ao desenvolvimento cognitivo humano, pois, na vida, ao nos depararmos com algo para aprender, fazemos da seguinte forma: experimentação > intuição > racionalização. Diferente da escola, que segue o seguinte esquema: rótulo técnico e conceito > exemplo > exercício.

Se as fases defendidas por Ferrarezi e Carvalho (2017) forem bem desenvolvidas e não negligenciadas, elas podem ser eficientes na formação de leitores na educação básica. Contudo, nas escolas brasileiras, muitas vezes, pouca ênfase é dada ao gosto pelo ato de ler, ocasionalmente até se fala na relevância de ler por prazer e na construção de um hábito, todavia não se dá muita importância ao esforço por um trabalho intenso que objetive despertar no aluno o querer ler. Isso porque a leitura no contexto escolar não tem ocupado o espaço merecido: “destruíram o texto na escola, destruíram a leitura na escola, destruíram a descoberta de mundos incríveis e melhores, destruíram o direito de sonhar diante das letras” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 12-13). O texto em sala de aula tem sido mais utilizado como pretexto para certos tipos de atividades e avaliações que tomam muito tempo do que para aulas de leitura. Pouco se visita uma biblioteca ou sala de leitura, há tempo para várias outras atividades, mas, raramente, há tempo para a leitura de um livro na escola.

Essa realidade da leitura no contexto escolar é decorrente de uma instituição que se centra no “ler para”, ler para fazer resumos, para fazer avaliações, para preencher fichas, para provar que se leu, porque é dessa maneira que se recebe nota. Giardinelli (2010, p. 64), ao falar do contexto argentino, mas que também se encaixa ao brasileiro, reflete sobre esse caráter do ler para uma determinada atividade:

[...] se propagandeou muito que se devia ler para ser engenheiro ou advogado, ler para aprender isto ou aquilo, ler para tal ou qual atividade. E entraram as “modas trabalhistas”, tanto as que faziam da leitura um trabalho entediante como as que sustentavam – e sustentam ainda – que somente deve-se ler para estudar e que estudar somente serve para conseguir trabalho rentável.

Como posto, a visão da leitura como um saber útil apenas para estudar e para cumprir tarefas é bastante difundida. Salientamos que, quando falamos do “ler para”, não estamos

afirmando que não podemos ter um objetivo de leitura ou que não podemos fazê-la para executar uma determinada tarefa, afinal, podemos ir ao texto com diversas intenções, como defende Cafiero (2010, p. 87): ler “pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura”. Mas nos referimos ao destaque excessivo do tratamento do texto unicamente para atividades pouco reflexivas que não expressam a utilidade do mesmo para nos ensinar sobre a vida, sobre as coisas que há no mundo, sobre os nossos sonhos e sobre a nossa língua. Também nos referimos ao pouco espaço que a leitura por prazer e sem finalidades avaliativas tem recebido nos sistemas escolares.

Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 29) listam uma série de causas que fazem com que os alunos não sintam prazer na leitura:

- (a) O ensino lógico e mnemônico da língua e de suas pretensas propriedades é o padrão comum adotado;
- (b) assim, a língua, a leitura, os textos são ensinados e não vivenciados;
- (c) por não ser vivenciada, a leitura é sempre um ato realizado por um não-sujeito;
- (d) por ser um ato realizado por um não-sujeito, a leitura não assume um valor existencial;
- (e) por não ter valor existencial, a leitura se transforma em mero exercício escolar e, no máximo, assume a função de mero exercício recreativo sem maior importância;
- (f) resultado: o conceito de valor do ato de ler o mundo e o texto se perde, isso quando a leitura não é usada como castigo escolar e se torna algo execrável para o aluno (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 29).

O ensino puramente baseado na lógica, como descrito acima, não dá espaço à experiência estética, ao desenvolvimento do gosto. Por não assumir um valor existencial, o texto não é enxergado em sua ampla relevância e muitos discentes acabam não adquirindo as habilidades de leitura necessárias para cada fase escolar e isso resulta em algumas consequências, como o avanço para séries/anos mais elevadas (os) com um baixo nível de letramento na leitura, o que conseqüentemente faz com que sintam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, visto que o processo de aquisição de conhecimentos tem por base a leitura.

Em estudo sobre as dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do ensino fundamental, Silva (2016) analisa as representações de diversos professores acerca do aprendizado dos alunos nas várias disciplinas. Na pesquisa, unanimemente, os docentes relatam as dificuldades dos alunos e dizem acreditar que a falta do domínio desejado na leitura interfere na aprendizagem dos conteúdos. Na escola baiana em que a autora desenvolveu a pesquisa, a situação final dos alunos no ano de 2013 era de um alto índice de reprovações, sobretudo de alunos do 6º ano. Segundo os apontamentos da pesquisadora, “esse alto índice de reprovação no sexto ano deve-se exclusivamente à falta de domínio das habilidades de leitura e escrita dos

alunos que ingressam no sexto ano do Ensino Fundamental” (SILVA, 2016, p. 82). Pensando nas fases de desenvolvimento do sujeito leitor defendidas por Ferrarezi e Carvalho (2017), tais discentes provavelmente não se desenvolveram de maneira adequada na primeira fase e o reflexo disso é visto nessas reprovações.

Na seção que se segue, trazemos uma discussão acerca dos resultados de avaliações que medem a qualidade da educação brasileira e o que os dados indicam sobre a situação dos alunos no que se refere à leitura.

2.1.2.1 Desempenho de alunos brasileiros nas avaliações de leitura em larga escala

Para revelar o desempenho dos alunos no que concerne à aprendizagem na educação básica, o governo investe em políticas públicas de avaliações externas de larga escala que são aplicadas periodicamente. A exemplo, podemos citar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja criação teve como objetivo “[...] coletar informações que contribuíssem para que gestores públicos, em todos os níveis, diretores, professores e pesquisadores tivessem uma visão mais abrangente em termos de qualidade da educação básica brasileira” (BRASIL, 2019, p. 17). O referido sistema é composto por três tipos de avaliações, dentre elas destacamos a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil que acontece bianualmente. Essa prova é composta por conteúdos de matemática (centralizados na resolução de problemas) e de língua portuguesa (centralizados na leitura). Discutimos aqui, brevemente, sobre os resultados da parte de língua portuguesa, pois são os dados dessa área que indicam a proficiência leitora dos alunos. O teste de português tem como objetivo:

[...] verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. (BRASIL, 2019, p. 23-24).

Como descrito, várias habilidades concernentes à língua são exigidas do aluno para que ele seja classificado como leitor competente. As competências linguísticas e conhecimentos avaliados pela prova são indicados por uma Matriz de Referência que engloba parte do currículo escolar e que tem por base os PCN e currículos de secretarias de educação estaduais e municipais. A matriz de língua portuguesa é composta por tópicos que indicam as habilidades a serem avaliadas a partir de cada questão do exame. Cada tópico da matriz contém descritores, ou seja, “[...] uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas

pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18). Diante dos erros e acertos é que a proficiência leitora é julgada e, mediante os resultados, é possível indicar aquilo que precisa ser superado e/ou consolidado. No entanto, ressaltamos uma observação feita por Ferrarezi e Carvalho (2017) segundo a qual, para a obtenção dos resultados da prova, não basta simplesmente contar os erros e acertos, porque o Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP para calcular o desempenho dos alunos, utiliza a Teoria de Resposta ao Item – TRI, uma estatística que leva em consideração o nível dos itens, se fácil, médio ou difícil. Além disso, os autores ressaltam que a matriz, como o nome já indica, é uma referência que contém algumas habilidades básicas envolvidas no processo de leitura, mas não representa esse processo em sua totalidade. Sobre isso, eles pontua o seguinte:

A compreensão plena de um texto vai além dos limites de uma matriz. E o fato de um aluno acertar itens de prova baseados na matriz não quer dizer necessariamente que ele seja um leitor competente. Nem mesmo o inverso é verdadeiro: se errar muitos itens, não quer dizer que não sabe ler. Acertar ou errar itens de habilidades de leitura é algo muito pontual e pode, no máximo, indicar o domínio ou estágio de desenvolvimento da pessoa naquela habilidade em particular. (FERRAREZI E CARVALHO, 2017, p. 98).

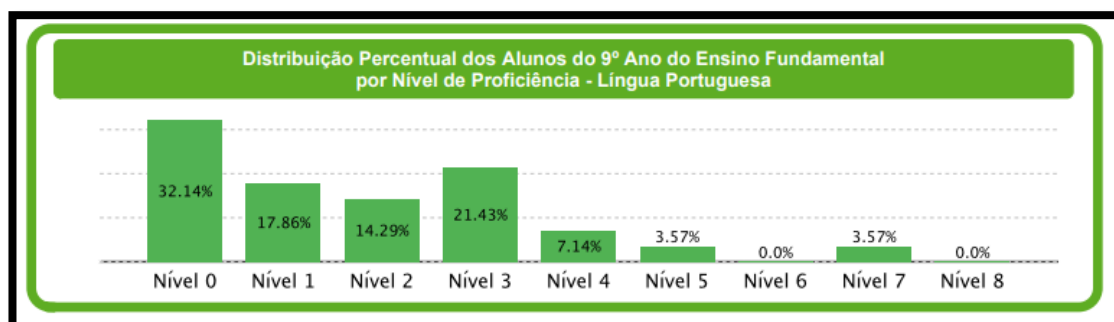
Através dos resultados obtidos na prova, escalas de proficiências⁵ são divulgadas no site do INEP e com isso cada escola e o público no geral podem analisar o desempenho dos alunos. Diante disso, julgamos importante mostrar o que os dados estatísticos da penúltima Prova Brasil, realizada em 2017 (optamos pelo ano de 2017 porque os resultados de 2019 ainda não estavam disponíveis quando realizamos esta pesquisa) em turmas do 9º ano têm revelado acerca do estágio de desenvolvimento leitor dos alunos, como tem sido o desempenho deles nesse teste e em quais níveis estão posicionados. Para mostrar um resultado mais próximo da nossa realidade, demos preferência aos indicadores do município de Monteiro-PB. Para tanto, pesquisamos, no site do INEP, os boletins das instituições municipais e selecionamos os dados da escola em que esta pesquisa foi realizada. Contudo, nas imagens que serão mostradas mais a frente, é possível vermos também os indicadores do município, do estado e do país, sendo possível uma comparação de resultados.

Conforme Brasil (2019), o fato de um aluno estar posicionado num determinado nível revela que ele além de, provavelmente, ter desenvolvido as habilidades descritas nele, possivelmente desenvolveu também as dos anteriores e não anula o fato de poder ter

⁵ Para acesso à descrição dos níveis da escala de proficiência/desempenho de língua portuguesa, ver: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fe63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>

desenvolvido alguma habilidade do nível posterior. Agora, observemos a distribuição por níveis de proficiência de uma escola municipal de Monteiro-PB no ano de 2017:

Figura 1 – Distribuição dos alunos da escola “Bento T. de Sousa” por níveis de proficiência leitora



Fonte: Portal INEP⁶

De acordo com os dados da figura 1, o maior percentual dos alunos da escola “Bento T. de Sousa” está posicionado no nível 0, portanto, são discentes que carecem de uma atenção especial por não terem demonstrado ter as habilidades que precisariam apresentar e que seriam necessárias ao ano escolar em que estavam matriculados. O segundo maior percentual é o dos alunos que se inserem no nível 3. Possivelmente, além das habilidades desse nível, também dominam as dos níveis anteriores. A menor parte se enquadra no nível 5 e 7 e não há posicionamentos de discentes nos níveis 6 e 8. Passemos agora para a figura 2, que nos remete a outros dados:

⁶ Disponível em:
<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.s>
 eam. Acesso em: 20 jan. 2020

Figura 2 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência leitora por categoria municipal, estadual e nacional

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência									
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	32.14%	17.86%	14.29%	21.43%	7.14%	3.57%	0.00%	3.57%	0.00%
Escolas Similares	18.75%	25.00%	18.75%	18.75%	12.50%	6.25%	0.00%	0.00%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	18.86%	16.61%	15.45%	21.33%	15.31%	9.39%	2.22%	0.83%	0.00%
Total Estado	20.56%	14.50%	17.69%	17.74%	14.64%	9.01%	4.30%	1.56%	0.00%
Total Brasil	14.36%	12.02%	15.80%	18.33%	17.76%	12.61%	6.25%	2.87%	0.00%

Fonte: Portal INEP⁷

Diante da figura 2, é possível perceber que outras escolas também compartilham da mesma realidade. A posição de alunos no nível 0 é comum para escolas do município, do estado e do país. A maior porcentagem atingida pelo município foi no nível 3, pelo estado foi no nível 0 e pelo país foi no nível 3, sendo que em nenhuma das três categorias houve alunos posicionados no nível 8. Diante desses dados, evidenciam-se as dificuldades que os alunos possuem para compreenderem o que leem, percebe-se o quanto a proficiência leitora desses discentes, a nível local e nacional, ainda precisa ser melhorada.

De acordo com o portal do INEP, sobre um levantamento dos resultados do SAEB 2017, os estudantes do último ano do ensino fundamental apresentaram nível 3 de proficiência média nas duas áreas do conhecimento avaliadas. Um resultado que, para o Ministério da Educação – MEC, é insuficiente⁸. Dentre os estados que alcançaram as maiores proficiências médias nos componentes avaliados, a Paraíba não está presente, nem tampouco se insere entre os estados que, comparadas às edições de 2017 e 2015, destacaram-se por proporcionarem mais ganhos de aprendizagem aos seus estudantes.

Outro programa de avaliação que mede o desempenho educacional dos alunos é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Trata-se de uma avaliação

⁷ Disponível em:

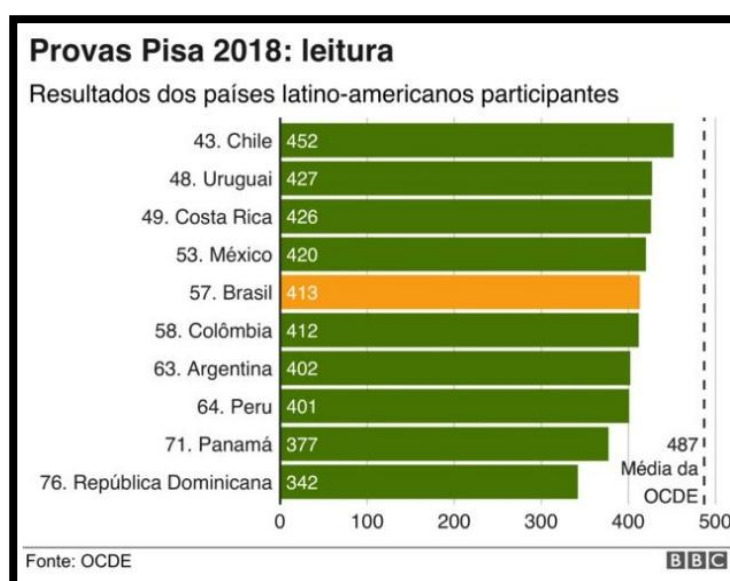
<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

⁸ Dados retirados do portal INEP. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que- apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em 20 jan. 2020.

internacional aplicada para alunos de 15 anos de idade a partir de provas de leitura, matemática e ciências. A última aplicação desse exame foi no ano de 2018 e os resultados, no que se refere à prova de leitura, revelam o quanto ainda o Brasil está abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, organização criadora do PISA, que é formada por 36 países que conta com parceiros, como o Brasil com o qual o MEC mantém parceria a fim de melhorias educacionais. Confirmamos esses resultados na imagem abaixo:

Figura 3 – Resultado do Brasil no PISA 2018

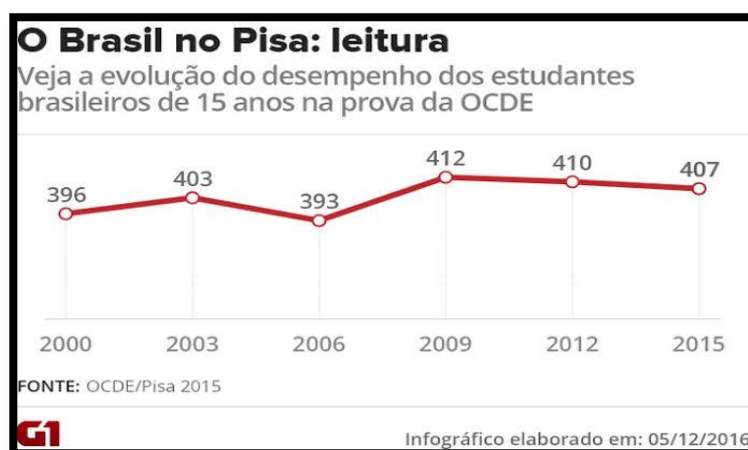


Fonte: Portal BBC News⁹

A primeira edição do PISA foi no ano 2000 e a cada três anos o teste é aplicado. O Brasil participou de todas as edições e, em termos comparativos dos resultados obtidos ao longo desse tempo no que concerne à prova de leitura, a situação do Brasil é quase invariável. No portal G1, tendo como base os dados até o ano de 2015, foi publicado um infográfico que nos permite observar essa comparação. Vejamos:

⁹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695>. Acesso em 21 jan. 2020.

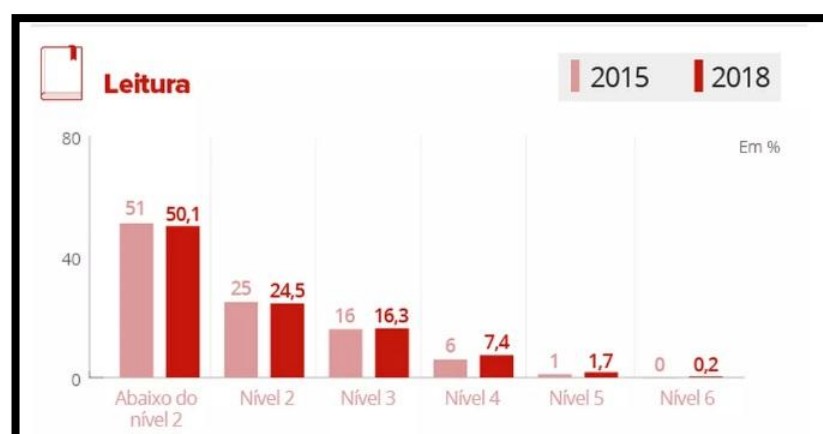
Figura 4 – Evolução do Brasil no PISA – dados de leitura



Fonte: Portal G1¹⁰

Nos últimos anos, houve uma pequena evolução: de uma média de 407, em 2015, o Brasil passou para 413 em 2018. No entanto, ainda é uma mudança pouco significativa quando comparada à média de outros países que possuem resultados mais significativos. Na escala dos níveis, que é de 1 a 6, um pouco mais da metade dos alunos brasileiros que realizaram o teste de leitura ficou posicionado abaixo do nível 2 e apenas 0,2% estiveram posicionados no nível 6.

Figura 5 - Proficiência em leitura dos alunos brasileiros no PISA



Fonte: Portal G1¹¹

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Conforme os indicadores das avaliações citadas, é notório que há uma necessidade de melhoria no nível de proficiência de leitura dos alunos brasileiros. De acordo com Oliveira e Antunes (2013, p. 65), essas avaliações em larga escala são criticadas, pois

[...] podem não levar em consideração as discrepâncias entre os estados e nem mesmo entre os países. É bem verdade que muitas questões não são respondidas por intermédio dessas avaliações, mas também é fato que tais sistemas de avaliação não são enfrentados pelos alunos da forma como eles teriam capacidade de responder, caso a mediação leitora não fosse negligenciada nas escolas brasileiras.

Apesar das críticas que esses testes podem receber, salientamos que eles não podem ser desconsiderados na luta pela melhoria do nosso sistema de ensino, pois funcionam como parâmetros, ainda que questionáveis, que impulsionam ações em busca pela melhoria. Oliveira e Antunes (2013) afirmam que se houvesse um trabalho com a leitura no qual o professor assumisse o papel de mediador como um agente de letramento e não como um repassador de conteúdos, os alunos poderiam alcançar melhores resultados. As autoras ainda comentam que, diante desses resultados que demonstram que os alunos não estão entendendo o que leem, é preciso o seguinte:

[...] olhar detidamente para nosso fazer pedagógico, abandonar o velho hábito de pensar a leitura como prática escolar de mera decodificação de um código e assumir o papel de mediação do professor como fator preponderante para a formação da cidadania dos nossos alunos. É preciso adotar a concepção de leitura como prática social e consequentemente o letramento como foco principal, o que é, neste momento, e provavelmente para sempre, de suma importância na educação brasileira. (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 65).

Para que isso aconteça, muitas ações precisam ser feitas. Um intenso trabalho precisa ser realizado. Isso não é de responsabilidade somente do professor, mas o problema posto apresenta uma natureza bastante complexa que envolve a formação de professores, políticas voltadas para a educação, para a erradicação da pobreza e das desigualdades sociais. Envolve também o empenho individual dos docentes e das escolas na promoção de eventos de letramento e práticas de promoção à leitura e à formação de leitores. Acreditamos que a escola é a principal instituição de formação de leitores e para que essa função seja de fato efetivada algumas medidas que são possíveis atualmente podem ser colocadas em prática, tais como propostas de trabalho com a leitura que levem os alunos a refletirem sobre o que leem e que podem ser desenvolvidas pelos docentes e motivadas pelas instituições de ensino. É sobre que isso falamos na seção abaixo.

2.1.2.1.1 Procedimentos e estratégias para o ensino de leitura na escola

De acordo com Cafiero (2010), o ensino de leitura não se esgota na alfabetização e por isso é importante continuar ensinando a ler em todas as séries, de modo que o universo de leitura do aluno seja ampliado:

[...] a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. (CAFIERO, 2010, p. 86).

Assim, ao realizar o ato de ler, o leitor não age apenas decodificando, mas atribuindo sentidos ao que lê e, quando ele compreende o texto, passa a refleti-lo e a saber como usá-lo em sua vivência. Oliveira e Antunes (2013) também veem a leitura como prática social, como um instrumento de aprendizagem do aluno e para que este alcance níveis desejáveis de compreensão, é necessária a mediação do professor. Dessa forma, como os sentidos não estão prontos no texto, é necessária a contribuição dos docentes para que os alunos possam criar estratégias que os levem a compreender o que leem. Sobre isso, tanto Cafiero (2010) quanto Oliveira e Antunes (2013) falam de estratégias e procedimentos de leitura que contribuem para a ampliação do grau de letramento do aluno e para sua formação como leitor. Tais propostas contemplam momentos antes, durante e após a leitura.

Antes de qualquer trabalho com o texto em sala de aula, é fundamental o planejamento. Cafiero (2010) propõe um planejamento em nível macro e micro. O primeiro, que deve contar com a participação do corpo da escola e deve estar em sintonia com Parâmetros Curriculares Nacionais e os Programas Estaduais, objetiva valorizar as aulas de leitura e tornar visíveis e articuladas as ações que visam ao seu ensino. Já o segundo refere-se ao destaque das capacidades que os alunos vão desenvolver na leitura de cada gênero, das metodologias para o desenvolvimento dessas capacidades e dos materiais a serem utilizados. Para a autora, na aula de leitura, não deve haver improviso. O professor precisa saber quais dificuldades os textos podem impor ao aluno. Mediante o conhecimento dos seus discentes e do texto, o educador pode propor estratégias que minimizem as dificuldades. Oliveira e Antunes (2013) também pontuam a pertinência de o professor fazer reflexões antes das leituras em sala e de ler as obras que irá trabalhar, pois “[...] se a relação do professor com o texto não é significativa, se ele não interage bem com as obras com as quais se depara, sua atuação como mediador de leitura fica comprometida” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 76). Depois desse planejamento prévio, os momentos de leitura em sala de aula precisam ser organizados também.

O primeiro momento da leitura consiste na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do que vai ser lido, uma mobilização dos conhecimentos que eles já têm e um levantamento de hipóteses que depois podem ser confirmadas ou não. Esse momento que precede a leitura é fundamental, pois

quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira do texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. Aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor. (CAFIERO, 2010, p. 86).

Portanto, os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser valorizados para auxiliá-los na compreensão e, conforme a leitura aconteça, esses conhecimentos sejam ampliados. O segundo momento ocorre durante a leitura, no qual o professor deve dar instruções para que os discentes compreendam o que leem. É como afirmam Oliveira e Antunes (2013, p. 78):

O professor que atua como agente de leitura deve dar espaço para as inferências e dúvidas dos alunos, ainda que venham a interromper a leitura permitindo, assim, o debate entre os alunos e as especulações sobre o que pode vir a acontecer. O professor instiga a reflexão dos alunos e levanta questões a serem refletidas.

Após essa construção de interpretações no decorrer da leitura, vem o pós-leitura, o terceiro momento. Neste, conversa-se sobre o que foi lido, é um momento ideal para que o professor verifique se os objetivos da leitura foram alcançados, se houve compreensão por parte dos alunos, se sabem identificar a ideia principal do texto, se têm uma percepção crítica do que leram e se conseguem recontar o que foi lido. Isso pode acontecer por meio de atividades como debates, discussões, avaliações, momentos reflexivos, momentos silenciosos, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do que se lê. É necessário esse tempo para que os alunos reflitam sobre as leituras feitas, expressem suas opiniões e (re) pensem sobre elas através dos discursos dos colegas (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013).

Cafiero (2010) sugere que o ensino de leitura deve acontecer por ações sistemáticas orientadas pelos diversos textos que circulam na sociedade e que a seleção seja feita partindo do mais simples para o mais complexo. Costa Val (2006) também defende um ensino que contemple os diversos gêneros textuais, como poemas, canções, propagandas, notícias, parlendas, regulamentos, dentre outros, pois essa familiaridade com gêneros diversos ajuda na formação da capacidade de compreensão do texto. Cafiero (2010) ressalta que, no trabalho com a leitura em sala de aula, é necessária uma atenção cuidadosa com a seleção dos suportes, pois, devido às condições sociais da maior parte das famílias, é somente na escola que muitos alunos

terão acesso a textos em seus suportes originais, como livros, revistas, dicionários etc. Também será por meio da escola que muitos terão acesso aos gêneros que circulam na mídia eletrônica, como o e-mail. Dessa forma, contemplando os diferentes gêneros e suportes, a escola estará contribuindo para o aumento do grau de letramento do aluno e para que esse atue efetivamente como cidadão.

Outra possibilidade para o trabalho de leitura na escola são os projetos. Nas suas mais variadas estruturas, esses projetos têm sido realizados por muitos docentes que buscam contribuir com a formação de leitores, criando maneiras de realizar um trabalho reflexivo centrado no texto. O projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* que abordamos nesta pesquisa e do qual falamos com mais detalhes posteriormente é um exemplo desse tipo de trabalho. Há uma obra organizada por Ohuschi (2018), intitulada *Projetos de leitura e de escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental*, que demonstra o empenho dos professores por um ensino mais significativo e reúne diversos trabalhos de mestrados (agora mestres) com propostas de ensino para a disciplina de língua portuguesa. São sugestões didáticas (não receitas) que podem ser seguidas por professores da área. Dentre esses projetos, selecionamos um deles para demonstrar a estrutura de idealização:

Quadro 1 – Projeto de leitura para o 6º ano

Projeto de leitura e escrita com o gênero poema	
Autor (a): Patrícia Albuquerque de Campos Gomes	
MÓDULO DE LEITURA	
1.	Contato com textos do gênero;
2.	Leitura de um texto do gênero;
3.	Atividades sobre o contexto de produção;
4.	Atividades sobre o conteúdo temático;
5.	Atividades de compreensão e interpretação;
6.	Atividades sobre a construção composicional;
7.	Atividades sobre o estilo.
MÓDULO DE ESCRITA	
1.	Temática e comando da produção;
2.	Planejamento do texto;
3.	Revisão e reescrita.
MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO	
1.	Divulgação dos textos feita em um blog criado pelo professor para este fim;
2.	Culminância com “Sarau Poético” no ambiente escolar.

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base em Ohuschi

As propostas de projetos pedagógicos apresentadas no livro de Ohuschi (2018) seguem o modelo do quadro acima, contemplam um trabalho de leitura e de escrita que se desenvolve a partir de um determinado gênero textual. As etapas são divididas em módulos didáticos que englobam leitura, produção escrita e divulgação ao público. Conforme a proposta da autora, em

cada um desses módulos, deve haver uma sequência de atividades reflexivas relativas ao gênero trabalhado, de maneira que o aluno não parta direto para a leitura do texto em questão ou para a produção escrita. No módulo de leitura, por exemplo, há uma série de indagações, comentários, discussões da temática, dentre outras ações prévias e subsequentes que visam ativar o conhecimento de mundo do aluno e permitir a aquisição de conhecimentos básicos sobre o gênero em foco. Desse modo, o aluno torna-se mais receptivo ao texto e tem um contato maior com o gênero, isso faz com que a leitura ultrapasse um ato de decodificação. No término, as produções dos alunos ganham dimensão social a partir da publicação nas formas típicas de veiculação do gênero.

Percebemos que os módulos do modelo de projeto acima também contemplam momentos antes, durante e após a leitura, como defendem Oliveira e Antunes (2013) e Cafiero (2010). Em comparação com o modelo do projeto *Descobrimo os deleites da leitura e da escrita*, o qual descrevemos detalhadamente no próximo capítulo, notamos que há semelhanças e distinções entre eles. Semelhanças porque, em ambos, há a presença de atividades em torno do texto, como discussões, atividades de compreensão e interpretação, isto é, o trabalho com o gênero textual de maneira contextualizada e não isolada. E distinções porque, embora no projeto *Descobrimo os deleites da leitura e da escrita* tenha havido leituras de gêneros diversos, prevaleceu a leitura literária de livros e não houve a produção escrita do gênero em foco e nem divulgação ao público porque, tendo em vista as dificuldades dos alunos, a proposta era despertar o gosto pela leitura e levar os alunos a refletirem sobre o que liam. As atividades escritas que aconteciam tinham a intenção de ampliar a aprendizagem da leitura deles, inclusive da decodificação. Acreditamos que a proposta de Ohuschi (2018) é mais adequada ao contexto em sala de aula, com turmas específicas, e a do projeto *Descobrimo os deleites da leitura e da escrita* é mais para um contexto fora da sala de aula, com foco único no ensino da leitura e no despertamento do desejo de ler, podendo reunir alunos de diversas turmas que apresentem dificuldades semelhantes.

Giardinelli (2010) também propõe algumas maneiras de estímulo à leitura na escola, tais como a leitura em voz alta feita no início e no fim da jornada de cada dia. Funciona da seguinte forma: antes de começar as aulas do turno, cada professor (não só os de língua portuguesa) lê um texto em voz alta para os alunos, algum que ele tenha achado interessante ou que tenha lido no dia anterior: “[...] não é necessário, em princípio, nada além de dizer que quer compartilhar com eles o texto que vai ler. Só isso. E lê. Dez ou doze minutos. Depois, sem nenhuma transição, inicia a aula com toda naturalidade” (GIARDINELLI, 2010, p. 129). Já no fim da jornada, consiste numa leitura silenciosa de dez ou doze minutos realizada tanto pelos alunos quanto

pelos professores no fim de cada turno. Cada professor convida os alunos para lerem o que quiserem, pode ser algo levado por eles ou providenciado pelos professores, como uma cesta organizada com livros e revistas da biblioteca. Trata-se de uma proposta de liberdade, que pode ser adotada pelas instituições de ensino e que garante pelo menos dois momentos de leitura diariamente. Essas duas estratégias, no início e o no fim das aulas, podem produzir muitos resultados positivos: os alunos poderão ser incitados a falar de suas leituras, recomendar textos, dentre outras atitudes, naturalmente. Ferrarezi e Carvalho (2017) também sugerem algumas estratégias, como idas a bibliotecas, formação de biblioteca da classe, carrossel de leitura, dia do personagem favorito, representação de histórias, dentre outras. No entanto, gostaríamos de destacar a seguinte observação desses autores:

O primeiro passo para a reinserção da leitura na escola, portanto, é a **reconstrução dos currículos**. Não é criar oficinas, projetos, coisas mirabolantes que aparecem e desaparecem assim como apareceram, num puft! mágico sem consequências. **Os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da educação básica.** (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 24, grifos dos autores)

Todas as estratégias são fundamentais, os autores não as descartam, contudo enfatizam que, isoladamente, tais estratégias não resolverão o problema da ausência de um trabalho eficiente com a leitura na escola se não houver um tempo maior para o ato de ler e esse tempo pode vir se grande quantidade dos conteúdos, como os gramaticais, forem reduzidos ficando apenas o essencial para os alunos desenvolverem suas competências comunicativas. Isso não depende somente do professor, mas do sistema educacional como um todo, por isso a necessidade de reformulação dos currículos, pois a maneira como a leitura é tratada nos dias atuais nas escolas brasileiras funciona, muitas vezes, apenas como pretexto para a realização de determinadas atividades. Os autores defendem a necessidade de políticas públicas fortes, abrangentes e transformadoras, porém reconhecem o quanto isso é pouco provável hoje em dia. Diante disso, cabe aos educadores juntarem forças e trilharem por um caminho possível atualmente para implantar no ambiente escolar estratégias que visem desmontar a cultura da não-leitura em nosso país.

Toda essa discussão que fizemos até aqui envolvendo família e escola é bastante relevante, pois quando abordamos o trabalho com uma prática leitora precisamos levar esses contextos em consideração. Na nossa análise, vemos como são as relações dos alunos participantes do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* com esses espaços e de onde vêm suas maiores motivações. Além disso, refletimos sobre o posicionamento da

professora executante do referido projeto acerca do trabalho com leitura e quais foram suas propostas de ensino diante do cenário vivenciado por ela e por seus alunos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 A metodologia da pesquisa

No que se refere à metodologia utilizada nesta pesquisa, realizamos um trabalho de abordagem qualitativa, pois este tipo “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Dessa forma, como nossa análise está voltada para questões relativas a um cenário específico e a sujeitos que dele fizeram parte, com os quais mantivemos uma relação direta e, para a coleta dos dados, termos recorrido a entrevistas e não a técnicas estatísticas, é que nossa abordagem se encaixa nesse viés qualitativo. Ainda como afirmam Marconi e Lakatos (2002), pesquisas qualitativas respondem a pergunta “como”, e isso foi o que intencionamos: descrever por que e como o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* foi desenvolvido e refletir sobre suas contribuições para os participantes envolvidos. Portanto, esta pesquisa também tem um propósito descritivo, pois “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Assim, pelo fato de descrevermos características de um projeto e seus integrantes, sem interferirmos nos dados obtidos, é que este trabalho também recebe essa classificação descritiva quanto ao seu propósito.

No que tange ao instrumento de coleta de dados, optamos pela entrevista do tipo semiestruturada. As perguntas que realizamos com os entrevistados foram predeterminadas, pois no caso dos alunos, por exemplo, tínhamos a intenção de comparar respostas, portanto, os questionamentos precisavam ser os mesmos, também fizemos interferências enquanto entrevistávamos, porque houve momentos em que precisamos reformular perguntas e fazer outras que, diante da conversação, quisemos questionar para a obtenção de mais dados. O roteiro das entrevistas, tanto com a professora quanto com os alunos, foi organizado em partes. Em relação à professora, o primeiro bloco de perguntas que fizemos foi sobre suas concepções de leitura, o segundo sobre suas motivações para desenvolver o projeto, o terceiro sobre as dificuldades enfrentadas e o planejamento das ações e o quarto sobre os resultados que a docente percebeu como frutos de sua prática. Com os alunos, primeiramente procuramos saber acerca de suas relações com a leitura, depois sobre suas práticas de leitura, sobre o contexto familiar deles e, por fim, os questionamos acerca da participação no projeto. Vejamos nos quadros abaixo todas as perguntas que compuseram as entrevistas:

Quadro 2 - Roteiro da entrevista com a professora

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA	
Concepções de leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é leitura para você? 2. Como você definiria sua história de leitura? Você se considera leitora? 3. O que você gosta de ler? 4. Na sua opinião, é importante compartilhar leitura, motivar outros a ler? Por quê? 5. Que benefícios você considera que a leitura lhe trouxe? 6. Na sua opinião, qual a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem?
Motivações para o desenvolvimento do projeto	<ol style="list-style-type: none"> 7. O que lhe motivou a desenvolver o projeto <i>Descobrimos os deleites da leitura e da escrita</i>? Por que a escolha desse título? 8. Qual o público alvo desse projeto? Você conhecia o contexto extraescolar dos alunos que participaram, sabe se têm incentivo familiar, se têm pais leitores? 9. Como ocorreu a seleção dos alunos para participarem? 10. Na escola, já houve algum projeto semelhante ao que você desenvolveu?
Dificuldades vivenciadas e planejamento das ações	<ol style="list-style-type: none"> 11. Houve dificuldades no decorrer do desenvolvimento do projeto? Se sim, quais? 12. Você recebeu algum tipo apoio da equipe escolar? 13. Como cada encontro era planejado? 14. Como as leituras trabalhadas foram selecionadas? 15. Como era a reação dos alunos diante das obras trabalhadas? 16. Teve algum texto/livro que você acha que agradou muito ou que não agradou aos alunos?
Resultados percebidos pela docente	<ol style="list-style-type: none"> 17. Você percebeu se o projeto trouxe contribuições para os alunos participantes? 18. E para a sua prática docente, houve alguma contribuição, algum aprendizado? 19. No término do projeto, você acredita que os objetivos foram alcançados? Há algo que poderia ter sido melhor? 20. Você recomendaria que outros professores desenvolvessem práticas semelhantes? Por quê?

Fonte: elaboração da pesquisadora

Quadro 3 - Roteiro da entrevista com os alunos

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS	
Relações com a leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você considera que aprender a ler é algo importante para nossa vida? Por quê? 2. Em sua opinião, ler é uma atividade difícil? Por quê? 3. Você gosta de ler (ou de buscar aprender a ler)? Por quê? 4. Você lembra quando foi que você começou a aprender a ler? Sentiu alguma dificuldade? 5. E hoje, você considera que possui dificuldades para ler? Se sim, em quais situações você percebe essas dificuldades, por exemplo, na escola, em casa, etc.? 6. Levando em consideração sua dificuldade de leitura (caso tenha afirmado isso), você acha que isso te prejudica nas atividades escolares? Por quê?

	7. Como você se sente em meio às dificuldades de leitura que você apresenta?
Práticas de leitura	8. O que você gosta de ler (ou gostaria, caso diga que ainda não sabe ou que sente dificuldade para ler)? Por quê? 9. Que ambiente você considera que é melhor para ler, a escola, a própria casa ou outro lugar? Por quê? 10. Em que meios de comunicação você prefere (ou acha que é melhor) ler, por exemplo, livro, computador, celular, televisão? Por quê? 11. Você já leu (ou tentou) algum texto ou livro mesmo sem que o professor ou alguém pedisse, apenas por vontade própria? Como foi?
Contexto familiar	12. Em sua casa, existem pessoas que sabem ler? Quem? 13. Alguém te incentiva a ler? Quem? 14. Além dos livros escolares, você tem outros livros em sua casa? Se sim, que contato você tem/teve com eles? 15. Como você realiza as atividades de casa que exigem leitura? Alguém te ajuda? 16. O que você faz quando precisa ler alguma informação que precise muito saber, mas sente dificuldades para isso, por exemplo, fazer a leitura de um anúncio, de uma placa, de uma mensagem, entre outras coisas? Tenta ler, pede para que alguém leia, desiste de ler?
Participação no projeto	17. Sobre o projeto <i>Descobrimos os deleites da leitura e da escrita</i> , iniciado pela sua professora de Língua Portuguesa, por que você quis participar desse projeto durante esse ano? 18. Você pretende continuar participando desse projeto no próximo ano? Por quê? 19. Você sente que esse projeto lhe ajudou? Por quê? 20. Do que você mais gostou no projeto? 21. Das leituras realizadas no projeto, tem algum livro que te marcou? Qual? Por quê?

Fonte: elaboração da pesquisadora

3.1.1 A coleta dos dados e os sujeitos da pesquisa

Como já mencionamos, nosso instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, a qual realizamos por meio de um aplicativo de gravação de voz num aparelho celular. A entrevista com os alunos ocorreu no dia 17 de dezembro de 2018, pouco tempo depois do último encontro do projeto, que aconteceu no dia 12 de dezembro do mesmo ano. Os educandos foram entrevistados na própria escola, um por vez, no período matutino, numa sala de aula que estava desocupada, e face a face com a pesquisadora. Como o período era de fim de ano e os alunos já estavam entrando em recesso escolar, alguns já não estavam mais indo à escola, por isso só conseguimos contatar cinco discentes dos que frequentaram o projeto e entrevistamos os cinco, todos do sexo masculino. Porém, selecionamos apenas três entrevistas para analisarmos, porque consideramos ter obtido nelas uma maior quantidade de dados e por

causa do maior tempo que seria necessário para a realização da pesquisa, caso considerássemos todas as entrevistas. A entrevista com a professora, por sua vez, ocorreu no dia 29 de outubro de 2019, em sua própria casa (local escolhido por ela), no turno vespertino.

O público do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* consistiu em alunos dos sextos aos nonos anos que foram identificados pela professora como tendo dificuldades de leitura. Os discentes das três entrevistas que selecionamos estão denominados de **A-1**, **A-2** e **A-3**, essa ordem é aleatória, não há critérios especiais de classificação. No ano de realização do projeto, o **A-1** tinha 12 anos e cursava o 7º ano. O **A-2** tinha 11 anos e cursava o 6º ano e o **A-3** tinha 16 anos e cursava o 9º ano. Apesar de o grau de dificuldade deles serem semelhantes no que concerne ao ato de ler, o **A-1** tinha dificuldades mais acentuadas do que os outros dois, decodificar, para ele, era um verdadeiro desafio. Dentre os alunos que frequentaram ativamente o projeto, dois deles se diferenciavam dos demais, pois não tinham dificuldades para ler, mas, por terem muito interesse de participarem do projeto e por terem algumas dificuldades de comunicação em sala de aula, foram acolhidos pela professora. Com esses dois, não conseguimos entrar em contato, portanto, não fazem parte do grupo dos entrevistados. Todos os alunos que fizeram parte do *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* residem na zona rural, mas nem todos são do sítio onde a escola está localizada, por isso se deslocavam, por meio de ônibus escolares, tanto para as aulas regulares quanto para as do projeto.

A professora, a qual denominamos de **PROF**, cursou licenciatura em Letras/português e em Pedagogia e especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Todo esse trajeto acadêmico foi cursado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (Campus VI). Sua experiência em lecionar teve início no ano de 2010, a partir de então ela atuou em algumas escolas, mas sempre manteve vínculo com a instituição em que o projeto foi realizado e em 2018, seu vínculo era unicamente com o Bento Tenório de Sousa da rede municipal de ensino. Além disso, já foi supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido também na escola supracitada. Por ser a única professora de língua portuguesa da instituição, sempre manteve contato com todas as turmas, dos sextos aos nonos anos. Em 2018, ela atuava em cinco turmas, sendo uma de sexto ano, uma de sétimo ano, duas de oitavo ano e uma de nono ano e ministrava um total de cinco aulas semanais em cada sala. Apesar de a escola estar localizada na zona rural, a **PROF** reside na zona urbana. Para ir ao trabalho, ela utiliza o transporte público municipal encarregado de levar e trazer professores da cidade e também alunos que moram nos sítios que fazem parte do percurso por onde o ônibus passa.

3.1.2 O espaço e a estrutura das reuniões do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*

O local de realização do projeto, a princípio, foi na Associação dos Trabalhadores Rurais do sítio em que a escola está localizada. Isso porque o estabelecimento de ensino ainda não tem prédio próprio. Até o ano de 2017, a escola funcionou no mesmo prédio de um colégio estadual da Paraíba, que carrega o mesmo nome, Bento Tenório de Sousa. No ano de 2018, a escola estadual precisou do prédio porque iria funcionar em dois turnos, matutino e vespertino. Sendo assim, a solução para o Bento Tenório do município foi passar a funcionar numa escola municipal dos primeiros anos do ensino fundamental que existe na mesma localidade. Desse modo, duas escolas começaram a funcionar num mesmo espaço, porém em turnos diferentes. Por não haver salas de aula desocupadas no período vespertino, turno em que aconteceu o projeto, foi que este precisou ser realizado em outro espaço público. Porém, com o passar dos dias, algumas dificuldades estavam surgindo para o uso da Associação, então, em conversa com a direção da escola do período da tarde da rede municipal, a **PROF** conseguiu a mudança de local e os encontros passaram a acontecer no pátio da escola, que por ser coberto proporcionava uma solução diante da indisponibilidade de salas. A mudança foi positiva, visto que os encontros deram certo e também os alunos passaram a ter acesso à merenda escolar.

O prédio de funcionamento da escola Bento Tenório de Sousa da rede municipal, de acordo com o censo de 2019, possui sete salas de aula, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, pátio coberto, pátio descoberto, banheiro com chuveiro, almoxarifado e quadra de esportes descoberta. No referido ano, havia cinco turmas: um sexto ano, com média de 21 alunos; um sétimo ano, com média de 32 alunos; um oitavo ano, com média de 43 alunos; e dois nonos anos, com média de 18 alunos em cada turma. Além disso, a escola dispõe de alimentação escolar, energia da rede pública, acesso à internet, água filtrada, fossa, equipamentos como TV, impressora, copiadora, aparelho de dvd e projetor multimídia¹². A instituição tem as condições básicas de funcionamento. A única desvantagem é que por estar funcionando numa escola do ensino fundamental dos anos iniciais, que engloba o público infantil, faz com que os alunos tenham que compartilhar das mesmas mesas e cadeiras que em algumas salas são de tamanhos específicos para crianças menores.

O projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* iniciou-se no dia 16 de março de 2018 e teve seu término no dia 12 de dezembro do mesmo ano. Os encontros aconteciam

¹² Informações disponíveis em: <https://www.escol.as/83450-ii-bento-tenorio-de-sousa>

uma vez por semana. No início, o dia das reuniões era nas sextas-feiras, porém, devido a alguns contratempos, passou a ser nas quartas-feiras. Iniciava-se às 13h30 e terminava por volta das 17h, havia um intervalo de 20 minutos, no mesmo horário do recreio da escola, às 15h15. A intenção da **PROF** ao desenvolver essa ação foi contribuir com a aprendizagem de alunos que apresentavam baixo nível de letramento na leitura e na escrita e que por causa disso enfrentavam dificuldades em sala de aula na aquisição dos conteúdos. Nos meses que antecederam o início do projeto, janeiro e fevereiro, a **PROF** se dedicou a planejamentos e a estudos sobre formas de trabalhar a leitura com o público de alunos que faria parte dessa iniciativa. Para isso, ela também contou com a orientação de uma psicopedagoga da rede municipal de ensino a fim de refletir sobre os melhores caminhos que poderiam ser tomados para o exercício da prática. Conforme as orientações recebidas e estudos feitos sobre o assunto, ficou decidido que a melhor alternativa para trabalhar com esses alunos seria a partir de temáticas que fossem do interesse deles, que fizessem parte do cotidiano. Por se tratar de um público de adolescentes e de pré-adolescentes, o ensino da leitura não deveria partir de atividades infantilizadas, assim como se procede nos anos iniciais do ensino fundamental, pois poderia haver uma rejeição por parte dos discentes.

Até o mês de junho de 2018, os planos de aula de cada encontro foram baseados em gêneros textuais, com predominância de textos humorísticos. Com base em cada texto levado, atividades eram desenvolvidas. Em alguns encontros, quando o projeto ainda funcionava na Associação, vídeos como os do humorista Whinderson Nunes foram levados para servir de estratégia motivacional. Eram vídeos humorísticos que envolviam temas como brincadeiras, comida, aniversário, apelido, dentre outros. A reprodução acontecia por meio de aparelho datashow. Diante disso, abria-se uma discussão sobre o que os alunos tinham assistido e atividades passavam a ser realizadas, tais como escrita coletiva, estudo dos fonemas, palavras cruzadas, entre outras. Para exemplificar melhor, vejamos abaixo o roteiro de um dos encontros:

Quadro 4 - Roteiro da reunião do dia 04 de maio de 2018

- ✓ Acolhida: dinâmica;
- ✓ Vídeo: “Eu adoro comer”, de Whinderson Nunes;
- ✓ Diálogo sobre o vídeo;
- ✓ Atividade: “Palavras cruzadas – comidas”;
- ✓ Intervalo/lanche;
- ✓ Vídeo: “Sou apaixonado em comida” – paródia da música “Sou apaixonado nessa mina”, de Mc Kevinho;
- ✓ Diálogo sobre o vídeo;
- ✓ Atividade com o gênero receita culinária.

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base em arquivos pessoais.

No início de cada encontro, sempre havia um momento de acolhida para iniciar a reunião de uma forma leve e receptiva, então, às vezes, uma dinâmica era feita, uma mensagem era lida ou um chocolate era entregue. No roteiro exposto acima, após a dinâmica inicial, um vídeo humorístico foi exposto, o qual falava sobre comidas e no quanto o ato de comer é prazeroso. Diante disso, as atividades realizadas nesse dia giraram em torno da temática “comida”. Após o vídeo, um diálogo aconteceu para exposição da opinião dos alunos sobre o que tinham assistido. Posteriormente, fizeram uma atividade escrita, um exercício de palavras cruzadas sobre comidas, havia uma lista de pistas que precisavam ser lidas para conseguirem preencher cada espaço da cruzadinha, então, lia-se, coletivamente, uma pista por vez, até a conclusão da atividade. Após o intervalo, outro vídeo humorístico foi passado, envolvendo uma paródia de uma música conhecida por eles. Assim como no primeiro, posteriormente, teve um diálogo para que os alunos se manifestassem sobre o que viram. Por fim, os discentes tiveram acesso a um exemplar do gênero receita, conversaram sobre ele e fizeram uma atividade. Todas as atividades eram levadas impressas pela professora e cada aluno colava as suas em seu caderno após realizá-las. Observemos abaixo a imagem de um momento em que os alunos assistiam a um vídeo em um dos encontros:

Figura 6 - Alunos assistindo a um vídeo

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora

As leituras dos textos veiculados nos encontros eram feitas em voz alta e havia a participação de todos. Cada aluno tinha a oportunidade de participar lendo um pouco, mesmo com dificuldades, pois eram ajudados pela professora. Às vezes, quando um aluno tinha problema com uma determinada palavra, outro colega que sabia lê-la o ajudava ou fazia a leitura dela, em seguida a professora proporcionava uma reflexão explicando o motivo pelo qual se lia daquela forma. Havia momentos que alunos liam sozinhos, outros em que alunos e professora liam conjuntamente e outros em que a professora lia e os alunos ouviam. As atividades escritas também aconteciam de modo semelhante, pensava-se na palavra, no seu som, para então pensar em como ela deveria ser escrita.

Esse modo de trabalhar persistiu até o mês de junho/2018. A partir de julho/2018, os encontros passaram a girar em torno de leituras de livros literários e todas as atividades eram realizadas em torno deles. Ao todo foram trabalhados seis livros, que foram, respectivamente, os seguintes:

- ✓ *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha. Essa obra traz a história de um menino chamado Joãozinho. Cada vez que ele via placas, outdoors, jornais e outros meios de comunicação, pensava que todas as letras que continham neles eram desenhos, até que ele foi para escola e aos poucos foi aprendendo as letras e passou a reconhecê-las nesses meios comunicativos, ou seja, no mundo. Ele logo foi aprendendo a juntá-las até conseguir lê-las, foi então que percebeu que aquilo que pensava que eram simples símbolos eram na verdade palavras carregadas de sentido. O livro demonstra o quanto a aprendizagem da leitura é um processo contínuo e significativo;

- ✓ *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari. Esse livro conta a história de uma família do tempo das cavernas, composta por um homem chamado Lolo Barnabé, uma mulher chamada Brisa e um menino de nome Finfo Barnabé. Eles tinham o costume de se reunirem em frente à fogueira para assar carne, contar histórias e agradecer à natureza por tudo o que tinham, até que chegou um momento em que Lolo e Brisa, movidos pelas necessidades e desejando ser mais felizes, foram criando coisas modernas, tais como casa, roupas de algodão, guarda-roupa, vassoura, fogão, cama, carro, televisão e tantos outros utensílios. Tudo isso tornou a família sobrecarregada pelo trabalho de estar criando coisas constantemente e não ter mais tempo de qualidade juntos. Foi então que reconheceram que eram infelizes e voltaram aos hábitos antigos. O livro leva a uma reflexão sobre a insatisfação do ser humano, que muitas vezes vive na busca excessiva por coisas que nem sempre proporcionam felicidade;

- ✓ *Mania de explicação*, de Adriana Falcão. Essa obra retrata a história de uma menina que gostava de inventar explicação para tudo o que lembrava, principalmente para os sentimentos. Eram explicações poéticas e singelas para sentimentos complexos, mas sua mania de explicar acabava irritando as pessoas. Para tudo ela conseguia uma explicação, menos para o amor. É uma leitura que leva o leitor a ver com singeleza, com novos conceitos e de uma maneira divertida os sentimentos que às vezes são tão difíceis de compreender, remete à infância e aborda a temática da curiosidade;

- ✓ *Os Hai-kais do menino maluquinho*, de Ziraldo. Esse livro é composto de hai-kais, ou seja, pequenas composições poéticas de três versos. Os poemas envolvem temas como natureza, amor, amizade e família. É uma leitura que aborda esses assuntos de maneira leve, poética e bastante reflexiva.

- ✓ *A casa do meu avô*, de Ricardo Azevedo. Essa obra fala, por meio de poemas, sobre um menino que fazia qualquer coisa para estar na casa do avô, e gostava tanto de ir lá que considerava isso melhor que sorvete, chocolate e tantas outras comidas gostosas. O menino apreciava tudo e todos que viviam lá, como o avô, o tio, o cachorro, uma garota que morava na casa vizinha, a cozinheira, o jardineiro e coisas como livros, conversas, pomares, jardins e brincadeiras. Esse livro é capaz de despertar sentimentos afetivos e levar o leitor a rememorar a infância.

- ✓ *Em cima daquela serra*, de Eucanaã Ferraz. Esse é um livro-poema que descreve as coisas que passavam por cima de uma serra, como animais, balão colorido, avião, coisas que tinham lá, como limão, limonada, goiaba, goiabada, vassoura, prego, e as coisas que havia em volta, como cidade e estrada. Naquela serra, às vezes, também não passava nada. É uma leitura que remete à natureza e à observação atenta das paisagens que podem mudar de cenário conforme o tempo.

Todos esses livros são voltados para o público infanto-juvenil, mas podem ser apreciados por pessoas de todas as idades, pois sempre é possível refletir sobre essas histórias que muito falam sobre a vida. No projeto, essas leituras foram realizadas de maneira contextualizada e por fases. Abaixo, descrevemos o plano de leitura de um dos livros trabalhados:

Quadro 5 - Plano de leitura do livro "Lolo Barnabé"

Leitura iniciada em 01/08/2018
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida; ✓ Introdução ao livro "Lolo Barnabé", de Eva Furnari; ✓ Atividade de desenho (os alunos foram solicitados a fazerem uma ilustração tentando ilustrar como imaginavam que fosse o personagem Lolo Barnabé); ✓ Diálogo sobre as ilustrações feitas; ✓ Análise da capa do livro e comparação da ilustração que fizeram com a ilustração do personagem trazida pelo livro; ✓ Leitura até a página 20; ✓ Diálogo sobre a leitura realizada; ✓ Atividade de nomeação das criações de Lolo Barnabé; ✓ Leitura da página 20 a 30; ✓ Comparação da família antes (sem modernidade) e depois (com modernidade); ✓ Análise da ilustração do começo e da ilustração do final do livro; ✓ Atividade sobre possíveis criações de Lolo atualmente; ✓ Bingo de palavras com as criações de Lolo.

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base em arquivos pessoais.

Todos os livros trabalhados foram lidos acompanhados de momentos pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. Durante esses momentos, algumas atividades eram feitas a fim de proporcionar uma melhor compreensão e comparação com a realidade. No livro *Lolo*

Barnabé, a leitura aconteceu conforme relatado acima. Em outras leituras, como, por exemplo, *O menino que aprendeu a ver*, no momento antes da leitura, várias imagens de placas de trânsito, de comércios e de anúncios presentes na cidade de Monteiro-PB foram levadas para que os alunos observassem e dissessem o que entendiam delas e se as reconheciam, para depois levar a uma discussão sobre o para que elas existiam, que função exerciam naquele espaço. Após a leitura, alunos e professora saíram para o redor da escola para juntos observarem e lerem o que estava escrito nos ônibus e nas paredes da escola. A leitura do livro *Em cima daquela serra* não aconteceu na escola, pois os alunos foram levados a um espaço em que se podia observar muitas das coisas descritas no livro, o local foi um ponto turístico da região chamado de “Pedra dos índios”. Neste local, em conjunto, observando o ambiente, a leitura foi feita e proporcionou uma proximidade com o conteúdo do livro, já que estavam presentes numa paisagem semelhante. A ida a um espaço diferente tornou a leitura mais prazerosa, pois caminhar da escola até o local e ficar por lá durante uma tarde foi uma aventura para os alunos. Assim, a situação permitiu uma associação da leitura com a realidade e com o prazer. Vejamos alguns registros fotográficos de momentos de realização de leituras no projeto:

Figura 7 - Professora e alunos lendo textos presentes nos ônibus escolares



Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora

Figura 8 - Alunos participando da leitura do livro "O menino que aprendeu a ver"



Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora

Figura 9 - Aluno e professora fazendo a leitura do livro "Em cima daquela serra"



Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora

A maneira como cada livro foi lido foi *com* e *para* o aluno. Havia momentos em que eles eram motivados a lerem sozinhos algumas partes com a ajuda da professora, em outros momentos, a professora repetia o que eles tinham lido e às vezes ela lia e eles ouviam. Muitas vezes, devido às dificuldades dos educandos, alguns se recusavam a ler sós, mas, ao verem que

outros que possuíam dificuldades semelhantes participavam, percebiam que não precisavam se preocupar com o erro, porque estavam ali para aprender e serem ajudados, eram convencidos a participar, mas nem sempre era fácil convencê-los porque o medo de errar e o discurso de dizer “eu não sei”, sem ao menos tentar, era muito presente. Alguns desses livros eram da professora e outros eram da própria escola. Nem sempre havia mais de um exemplar, mas como o número de alunos era pouco e a formação era circular em torno de uma mesa grande, dava para todos acompanharem e terem contato com cada livro. Mas vale ressaltar que a professora sempre levava algumas partes impressas como as capas, e assim cada um tinha contato com o material e podiam anexar algumas partes no próprio caderno. Salientamos também que o projeto foi uma ação individual da **PROF** e que apesar de ter sido uma ação significativa, é preciso enfatizarmos que as mudanças na educação não devem acontecer apenas do desejo individual do sujeito. A ação individual é importante, mas é necessário também condições de trabalho favoráveis e o apoio do setor educacional.

4 O SABER TEÓRICO E O FAZER PRÁTICO: MOTIVAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE LEITURA

Nesse primeiro momento de análise, direcionamos o nosso olhar à professora que desenvolveu o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*. Para tanto, seguimos um percurso no qual analisamos, respectivamente, a) as concepções de leitura da educadora; b) as razões pelas quais ela desenvolveu o projeto e como este foi realizado; c) as dificuldades que surgiram no caminho e os resultados alcançados mediante as ações que foram efetuadas. Como fonte de dados, usamos trechos da entrevista semiestruturada que fizemos com a docente.

4.1 As concepções de leitura da PROF

Quando se fala em concepção de leitura, podemos afirmar que esse é um conceito amplo, pelo menos por duas questões, primeiro porque refere-se a experiências de cunho individual e segundo porque são inúmeras as concepções que existem. Porém, dentre tantas, sem grandes pormenores, podemos sintetizá-las em duas caracterizações, a saber: 1) como decodificação dos signos linguísticos de maneira mecanizada e 2) como um processo de compreensão abrangente, que envolve componentes sensoriais, emocionais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos, entre outros (MARTINS, 2006). Diante disso, consideramos relevante saber que conceito tem a leitura para a professora do nosso estudo, pois, certamente, foi com base na sua concepção do que é o ato de ler que ela fundamentou o projeto supracitado. Portanto, para dar início ao primeiro ponto de reflexão desta seção, leiamos o trecho abaixo:

PESQ. - ((cita o nome da professora)) o que é leitura pra você?

PROF. - leitura pra mi::m... éh:: é algo que transcende:: a palavra... leitura é a leitura de mun::do... leitu::ra... é a leitura::... de de ge::sto... de dan::ça de... enfim acho que acho que a leitura é uma prática que ela tá presente no nosso cotidiano das mais diversas... maneiras possível... então assim acho que LEITU::ra pra mim hoje ela::... faz partE da vida de TODO SER HUMANO... seja ele letrado ou não... então acho que LER o mun::do é muito mais do que ler a palavra... é ler as diversas manifestações que existem no nosso dia a dia e no nosso contexto social

Diante do exposto, notamos que o posicionamento da **PROF** acerca do que é leitura é abrangente. Para ela, a leitura vai além da palavra, isto é, não se resume à decifração de códigos da língua, mas envolve outros tipos de manifestações comunicativas, como o gesto e a dança, atos que também podem ser lidos. Além disso, em sua fala, também é mencionada a leitura de mundo, a qual ela considera ser a mais significativa. Esse conceito de ler o mundo é muito

relevante para a prática do educador que medeia a leitura, porque leva em consideração as vivências que o aluno tem ou teve além das paredes da escola e, como defende Freire (1989), a leitura de mundo sempre precede a leitura da palavra, sendo que esta é uma continuidade daquela. A **PROF**, que não restringe a noção de leitura a um único tipo de efetivação, classifica o ato de ler como possível a todo o ser humano, seja letrado ou não.

Dizer que a leitura é inerente a todas as pessoas, independentemente de nível de letramento, permite-nos adentrar, ainda que brevemente, numa reflexão feita por Martins (2006) que nos ajuda a compreender melhor o enunciado: “faz parte da vida de TODO SER HUMANO... seja ele letrado ou não...” dito pela **PROF**. Nesse pronunciamento, o sentido para o termo *letrado* empregado pela professora parece se relacionar àqueles que dominam as letras, que sabem ler o texto escrito. Isso, na colocação dela, não é condição para que a leitura faça parte da vida da pessoa, visto que o ser humano consegue interpretar as diversas práticas sociais nas quais se envolve. Para Martins (2006), quando permanecemos isolados na cultura letrada, só conseguimos ver a leitura como um instrumento de poder, de dominação dos que sabem ler e escrever para com os que são analfabetos ou iletrados. A autora não reduz a importância de ler a palavra escrita, mas defende a necessidade de ver a leitura como libertadora, como um instrumento que pode ser usufruído por todos e não só por uma parte de pessoas, pelos ditos letrados, pois todos damos sentidos às coisas, seja um quadro, uma paisagem, um som. Logo, todos lemos. A **PROF** demonstra compactuar desse pensamento, pois, em sua perspectiva, a leitura é uma prática cotidiana que alcança todos, de diversas maneiras. Tal ponto de vista reforça o quanto a leitura é importante para que o indivíduo esteja cada vez mais inserido socialmente. O objetivo do ensino da leitura deveria ser, portanto, desenvolver o domínio de diferentes competências leitoras adequadas aos diversos textos, verbais ou não, que circulam na sociedade e, segundo Cafiero (2010), esse é um compromisso a ser assumido pela escola, proporcionar aos alunos a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que giram no meio social.

Agora que já sabemos o posicionamento da **PROF** sobre o que diz respeito à leitura num contexto mais geral, é pertinente também que discutamos acerca de sua perspectiva em relação à leitura da palavra escrita, que tem bastante valor para o indivíduo, visto que está muito presente na sociedade em inúmeros suportes com variadas funções, como comunicar, transmitir conhecimentos, registrar dados, dentre outras. Como já discutimos antes, através da leitura, o sujeito exerce sua cidadania, atua social, cultural, política e economicamente, desse modo ele se torna muito mais incluso na sociedade, sua relação com os outros e com o seu contexto se torna diferente. Conforme Giardinelli (2010, p. 148),

ler é sempre necessário e ainda não existe outro modo de produção que a escrita, nem outro de transmissão que a leitura. Além disso, a necessidade de arquivar nunca acabará, assim como a necessidade de continuar lendo. A humanidade sempre precisará aprender as ideias, as palavras, e essa necessidade de fixá-las garante que a leitura continuará sendo o melhor meio de aprendizagem para qualquer pessoa.

Tendo em vista essa necessidade que o texto escrito tem socialmente, é que julgamos essencial fazermos uma reflexão acerca de como a **PROF** enxerga a leitura da palavra escrita, se ela é ou não leitora e de onde surgiu seu interesse por ler. Isso é importante porque a criação de um projeto de leitura, que visa motivar o ato de ler não só o mundo, mas também as escritas que existem nesse mundo e que muito dizem sobre ele, é algo que minimamente exige que seu idealizador seja leitor. Consoante Oliveira e Antunes (2013, p. 76), “a experiência leitora do professor reflete-se diretamente no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, considerando que ele tenha como finalidade a formação de novos leitores”. Desse modo, quando o professor que visa formar leitores possui, além de conhecimentos teóricos, a experiência leitora, tenderá a ministrar seu ensino com base não só no conhecimento que possui mas, principalmente, no que vivencia. Quanto a isso, vejamos a colocação da professora:

PESQ. - éh... como você definiria sua história de leitora? ... você se considera leitora?
PROF. - pronto... éh:: eu me considero leitora... né... atu/atualmente... éh:: e essa história de leitu::ra né... esse gOsto pela leitura mesmo ele se intensificou muito mais durante a graduação... através das várias leituras que a gente fez ao longo do cu::rso e de alguns professores que sempre puxaram muito pra isso sempre inspiraram muito pra essa questão DA leitura... né porque até então... né a/ao longo da:: da minha trajetória estudantil... né... Essa leitura ELA VEIO mas eu acredito que ela veio de uma maneira mais... EScolarizada... né... que não chamou tanto a minha atenção como na graduação então

A entrevistada declara ser leitora e se baseia em dois critérios para se definir como tal, o gosto pela leitura e a frequência com que lê. Ao dizer que esse gosto foi intensificado através das várias leituras no seu curso superior, implicitamente ela está dizendo que ser leitor é ler muito ou ao menos com mais frequência e com prazer. Sua condição de leitora é relevante porque o exemplo pessoal é um fator que conta muito no processo de formação de leitores, pois a prática de ensino refletida ao aluno se torna baseada no que é vivido pelo educador e não somente no discurso de importância do ato de ler. Giardinelli (2010, p. 123) comenta que “[...] o docente promotor da leitura que não lê e no entanto propaga os benefícios da leitura, é de certo modo, como aquele sacerdote ou pregador que repete frases bíblicas de memória e de maneira ostensiva enquanto sua vida privada talvez deixe muito a desejar”. Portanto, é mais coerente promover aquilo que se pratica. Como a **PROF** afirma ser leitora, esse é um aspecto harmônico com sua condição de promotora da leitura. No excerto acima, ela revela como

chegou a essa prática. A intensificação do gosto ocorreu na graduação a partir do número variado de leituras acontecidas ao longo do curso e através de professores que a inspiraram.

Então, se somente na universidade ela obteve mais interesse para ler, isso nos leva a pensar no quanto essa instituição é relevante na formação de leitores, embora essa não seja sua principal função. Como vimos no aporte teórico deste trabalho, o gosto pela leitura deve ser estimulado desde a infância, primeiramente podendo ser instigado pela família e depois sendo trabalhado com mais intensidade ao longo da educação básica. Se nessa fase do ensino os educandos receberem estímulos para ler e tiverem acesso a um bom volume de leituras e a uma diversidade de materiais, contribuirá para que além da formação do gosto haja também a formação de leitores competentes, isto é, que não apenas decodificam sinais gráficos, mas que conseguem também fazer uma leitura de modo eficiente e crítico, mobilizando diferentes estratégias para cada texto que leem. Assim, o ideal é que o aluno chegue ao ensino superior com o gosto e com a competência leitora bem desenvolvidos. Contudo, como isso nem sempre acontece, há casos em que o discente é despertado a ter mais interesse para ler somente quando chega à graduação, como aconteceu com a **PROF.** Talvez isso se explique por algumas razões, como, por exemplo, uma demanda maior de leitura que esse nível ensino exige, as associações dos textos com a realidade, a exigência de uma postura crítica mediante o que é estudado, o exemplo de professores leitores, a diversidade de gêneros, entre outras. Para a entrevistada, o contato com a leitura, obtido na sua educação básica, não lhe chamou tanto a atenção por ter sido de uma maneira que ela define como “escolarizada”, explicada da seguinte forma:

PESQ. - e como era essa leitura escolarizada?

PROF. - essa leitura escolarizada... era uma leitura muito:: volta::da éh:: pra leitura de textos dos livros didá::ticos né? apesar de que... éh:: eu tinha uma professora que ela inspirou também nessa questão

PESQ. - uhn hun ((afirmando))

PROF. - né que ela ela:: trabalhava com a questão da leitura de paradidá::ticos né de li::vros então incentivava a gente a le::r a socializar aquele livro que a gente le::u mas eu acredito que o despertar para o gosto mesmo... ve::io veio na universidade né porque... quando a gente entra na faculda::de a gente percebe o quanto a nossa:: bagagem de leitura ela é precária... e pra gente que é professor de le::tras nós percebemos o quanto essa leitura ela DEve se intensificar né [tendo

PESQ. - [uhn hun ((afirmando))

PROF. - em vista que a gente vai trabalhar com lín::gua... que a gente vai trabalhar com literatu::ra então que exige da gente uma leitu::ra éh:: diária

A leitura que a professora denomina de “escolarizada” e que não chamou tanto a sua atenção ao longo do ensino básico é classificada por ela como sendo um tipo de leitura limitada aos livros didáticos, oferecida pelos professores na escola. A **PROF** faz uma ressalva somente

a uma professora que fazia diferente, que incentivava a leitura de outros livros e promovia a socialização deles. Diante de tal caso, salientamos que em meio a uma tradição de ensino na qual a leitura não recebe o tratamento que deveria receber, há docentes que se “desviam” da tradição do sistema escolar e trazem para suas aulas uma prática que não se centraliza num único tipo de metodologia, mas que busca dar espaço ao texto em sala de aula. A esses professores, Ferrarezi e Carvalho (2017) definem como docentes de espírito transformador, que têm o ideal de transformar vidas de alunos para melhor e não de treiná-los para avaliações externas. Quando a leitura é trabalhada de maneira contextualizada, maior é a possibilidade de ser lembrada e de receber maior valor por parte dos alunos, como no caso da nossa entrevistada, de seus tempos de aluna do ensino regular, ela recorda das aulas de leitura ministradas por uma professora que dava uma maior abrangência ao que se lia, ou seja, além de utilizar o livro didático, ela trabalhava a leitura de paradidáticos para que outras leituras pudessem ser contempladas e socializadas em sala, decerto, a docente reservava uma maior quantidade de tempo para trabalhar a leitura e incentivá-la aos alunos. Apesar de ainda não ter sido suficiente para que a **PROF** se tornasse a leitora que é hoje, certamente a ajudou nesse processo e tornou essas aulas memoráveis.

Ainda falando sobre o excerto da entrevista acima, novamente a **PROF** destaca que por meio da universidade seu gosto pela leitura foi despertado, só que dessa vez a docente acrescenta em sua fala o quão precária era a sua bagagem leitora quando chegou ao ensino superior e reconhece a importância que o hábito de ler tem para a vida profissional, sobretudo para o professor de língua portuguesa. Então, novamente reaparece no discurso dela a noção de que leitor é quem ler muito e com frequência. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a prática da leitura e produção de texto é um eixo do ensino da língua portuguesa, sendo assim há uma lógica nas palavras da nossa entrevistada quando afirma que o trabalho com língua e literatura exige uma leitura diária por parte do docente, pois um trabalho mais significativo exige que o mediador seja leitor. O que aconteceu com a **PROF** também acontece com outros estudantes, somente quando chegam à faculdade é que percebem de modo mais ampliado o quanto o ato de ler com frequência é relevante para a formação. Esse reconhecimento da necessidade de precisar ler mais é crucial para a busca do aperfeiçoamento. No entanto, enquanto uns têm o privilégio de chegar à universidade, outros nem sempre conseguem alcançar esse nível de ensino ou até conseguem, mas não permanecem até o término do curso e outros sequer concluem a educação básica por terem sérias dificuldades de ler e conseqüentemente de melhorarem seu potencial cognitivo.

Depois de termos identificado o significado da leitura para a **PROF** e de onde vieram as motivações para que ela se tornasse a leitora que é atualmente, sendo ela também uma mediadora do ato de ler, passemos a ver que importância ela atribui ao ato de mediar e partilhar leitura. Para isso, temos a seguinte resposta:

PESQ. - certo... é na sua opinião é importante compartilhar leitura motivar outras pessoas a lerem?

PROF. - com certeza é: principalmente numa sociedade como a nossa né que a leitura ela faz parte do dia a dia do nosso alunado do dia a dia de todas as pessoas então... é: com o avanço das tecnologias né... também... a gente vê o quanto: de certo modo a juventude ela tá exposta à leitura né... diversificada... então acho que a gente estimular leitura de de textos diversificados... de Livros né... eu acho que isso é importante porque a leitura... ela nos possibilita ver a nossa realidade de maneira diferente... né? enxergar o nosso mundo ao nosso redor de uma de uma perspectiva é: diferenciada então acho que é/e de extrema significação/de extrema importância nós estarmos estimulando: essas práticas de leitura

A relevância da atitude de motivar o outro a ler, para a nossa entrevistada, está no fato de que vivemos numa sociedade na qual estamos envolvidos em leitura nas suas mais diversas manifestações, principalmente pelo avanço da tecnologia, que propicia um acesso maior a materiais de leitura e ser leitor, nessa sociedade, traz muitas vantagens. Dentre elas, está o enxergar a realidade de forma diferente. A professora, no trecho acima, não detalha sobre como é essa forma diferenciada, entretanto, em outro momento da entrevista, ela fala dos benefícios que a leitura pode nos trazer, tais como “VIAJAR sem sair de casa... né assim você quando... é: se depara com um livro que lhe encanta que lhe inspira... eu acho que essa: as leituras elas possibilitam que a gente vivencie algo que a gente não vivenciu né... nos fortaleça”. Além disso, a **PROF** também destaca as contribuições da leitura no processo de ensino-aprendizagem:

PESQ. - certo... é e para o processo de ensino-aprendizagem... que importância você acha que a leitura tem?

PROF. - para o processo... é: uma importância... é: de grande relevância... em que sentido? principalmente pra gente que é professor de língua a gente é muito provado a ... é: exigido a questão da leitura dos nossos alunos lerem tudo mais... só que se nós formos parar pra pensar... a leitura ela ocupa o papel central... digamos assim... nas atividades didáticas porque se nós formos é observar... NENHUM ALUNO... é: conseguir... né digamos assim ou terá muitas dificuldades de so/de se sobressair nas diversas componentes curriculares que têm no âmbito escolar... se ele não tiver uma prática de leitura... então a leitura perpassa todos os componentes curriculares então... se ele vai fazer uma prova de matemática certo que vai envolver cálculos... mas ali tem a leitura e a interpretação dele diante daquela questão... se ele vai fazer uma prova de matemática de ciências de geografia então... por todos os componentes curriculares se nós formos observar... a leitura ela está presente... então acho que por a gente imaginar isso já percebemos o quanto ela é relevante no processo de ensino aprendizagem

A docente inicia sua fala mencionando a relevância da leitura para o professor de língua portuguesa. Isso porque esse profissional é o mais cobrado no que concerne ao trabalho de leitura com os alunos. Todavia, ela pontua que não é só no estudo da língua que o ato de ler é necessário, mas, em todas as outras áreas do conhecimento que o aluno cursar, a leitura se fará presente. É diante dessa onipresença da ação leitora que a **PROF** julga que a leitura é importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois caso contrário, se o aluno não tiver um domínio e uma prática dessa competência, sentirá dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares, visto que o ato de estudar carece de leitura e compreensão. Portanto, já que práticas leitoras têm tamanha importância na trajetória discente, o trabalho com o texto em todos os componentes curriculares precisa de uma metodologia adequada que vise a uma melhor recepção do aluno ao conteúdo e um apreço da leitura. Para tanto, os docentes podem seguir caminhos metodológicos que contemplem momentos antes, durante e após as leituras trabalhadas, objetivando instigar no aluno a curiosidade pelo conteúdo, a expressão do que ele já saiba a respeito do assunto e a relação entre mundo e texto.

Até aqui, já pudemos conhecer um pouco sobre o perfil da professora que desenvolveu o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, mediante a expressão de seus pensamentos no que se refere à leitura. Sabemos que ela é leitora, que entende o ato de ler como complexo, que considera os benefícios que essa competência traz para o indivíduo e que compreende a importância de promover leitura e formar leitores. Vimos que tudo isso tem base teórica, o que demonstra que estamos falando de uma profissional que reflete sobre sua prática. Como sua noção de leitor é a de quem lê frequentemente e com prazer, isso revela uma tendência de sua prática de ensino, de incentivar a leitura com base no prazer e no volume de leituras. Percebemos um reflexo dessa tendência na descrição das atividades do projeto, as quais inicialmente foram desenvolvidas por meio de diversos gêneros e depois por leitura de livros, seis no total, os alunos tiveram acesso a uma variada quantidade de leituras e todas realizadas com estratégias motivacionais, diálogos, temas cotidianos, comparações com a realidade, saídas do espaço escolar, tudo em prol de passar a ideia de leitura como sendo um ato prazeroso. Isso também revela outro aspecto imprescindível no trabalho com leitura: as ações desenvolvidas pela docente eram devidamente planejadas, tendo em vista as necessidades do público.

Diante disso, podemos passar para o segundo ponto do nosso percurso, que são as razões pelas quais a **PROF** desenvolveu o referido projeto e como este foi realizado.

4.1.1 Motivações para o desenvolvimento do projeto e sua realização

Começamos entendendo de onde veio a ideia da criação de um projeto de leitura a ser realizado no contraturno de estudo dos alunos:

PESQ. - certo... éh:: agora falando do projeto... o que lhe motivou a desenvolver éh:: esse projeto que é/você denominou descobrindo os dele/deleites da leitura e da escrita?
PROF. - pronto... éh esse projeto ele parte de uma inquietação minha antiga então... a dificuldade dos alunos em leitura e escrita ela é uma dificuldade que ela não é recente... e que desde que eu que eu ingressei na minha profissão em dois mil e dez que eu percebo essa dificuldade por parte de alguns alunos... então a partir da minha experiência no PIBID éh:: eu pUde né observar ainda mais de perto essa realidade e essa dificuldade dos alunos... e em parceria com o projeto né nós tentamos alternativas éh:: pa::ra di/diminuir essa dificuldade dos alunos... e a/e:: uma das iniciativas que a gente tem/teve foi justamente trabalhar... de maneira individualizada com esses alunos que tinham essas dificuldades.... então a partir do momento que eu observe:i essa prática... surgiu em mim a inquietação em que é que eu poderia contribuir pra:: melhorar essas práticas de leitura desses alunos... então foi on::de né... surgiu a ideia... por que não montar um proje::to de leitura no contraturno? né no no contraturno pra que esses alunos pudessem participar e que a gente pudesse dar essa contribuição... então foi a partir disso que eu tive a ideia né de lançar o proJEto e de imediato né eu coloquei como nós estávamos no PIBID na época coloquei no grupo... éh: né do do programa e:: de imediato né houve a sua parceria... né houve a sua disponibilidade que abraçou a causa junto comigo para que juntas nós pudéssemos desenvolver esse projeto... então ele surgiu disso aí mesmo dessa inquietação... de ver aquela dificuldade do meu aluno mas na sala regular eu não poder fazer nada... pra contribui::r com essa dificuldade que ele tem

Conforme o que é apresentado no fragmento acima, o projeto *Descobrendo os deleites da leitura e da escrita* é fruto de uma inquietação docente, de um desejo de contribuir mais para que alunos com dificuldades de leitura pudessem ter uma competência melhorada e isso, para a **PROF**, precisava ir além da sala de aula. Algo mais precisava ser feito, um tempo a mais merecia ser dedicado. É considerável observar que a docente menciona que essa dificuldade dos alunos não é recente: desde o ano de 2010, quando ingressou na profissão, ela percebe dificuldades leitoras que impedem o avanço do alunado. Essa percepção de realidade foi ainda mais notada a partir do momento em que ela passou da condição de ministrante para observadora, por meio do PIBID. Durante a execução desse programa, houve as primeiras ações para trabalhar com os alunos de modo individualizado, que objetivaram oportunizar um trabalho de leitura com os discentes que tinham uma carência maior de melhorarem nessa competência. Então, podemos dizer que esse projeto, de certa forma, é uma extensão de ações que já tinham sido introduzidas na escola e que é uma iniciativa exclusiva da disciplina de língua portuguesa.

Outro ponto que merece destaque é a contribuição que o PIBID teve para a vida profissional da **PROF**, visto que foi a partir desse programa que ela pôde ter mais contato com seus alunos através da observação e pôde iniciar ações que visavam ajudá-los. Isso reflete a importância que projetos de iniciação à docência têm para os docentes, tanto para os que estão

em formação quanto para professores supervisores que recebem os licenciandos em suas salas de aula e assim podem olhar para os seus alunos sob uma ótica mais ampliada, pois, por um tempo, saem da condição de regentes e passam a exercer a função de observadores da realidade que frequentemente atuam e, dessa forma, podem refletir sobre ela de modo mais apurado. A **PROF** faz um destaque ao referido programa que confirma sua influência para a criação do projeto:

PROF. - com certeza com certeza... porque assim... o PIBID ele ele... possibilita que a gente veja a escola de diferentes ângulos porque a partir do momento que vo/que:: os bolsistas estão ali ministrando as aulas... que a gente ocupa o lugar de observador daquele contexto escolar... a gente consegue perceber com uma facilidade maior... aqueles alu::nos que não participam... aqueles alunos que não interagem aqueles alunos que ficam inibi::dos PELO FATO DE NÃO SABEREM LER então no programa isso pra mim se tornou mais perceptível e eu tive:: é:: um IMPULSO... maior... pra poder realizar o projeto

No trecho acima, a professora comenta com mais detalhes a significância da condição de observadora do seu próprio contexto escolar, proporcionada pelo PIBID, que resultou numa percepção maior dos seus alunos, principalmente daqueles que não interagem em sala, que eram inibidos, por não saberem ler. Então, diante desse cenário, surgiu o impulso de realizar o projeto. Conforme a colocação da docente, o contato desses discentes com textos é muito reduzido à sala de aula: “é e que a a:: a prática né de leitura desses alunos ela é muito restrita ao ambiente de sala de aula... né muito restrito ao ambiente de sala de aula né eu digo isso quando falo pra leitura de texto escri::to né de texto verba::l”. Além disso, outro fator que pode contribuir para o déficit de leitura desse alunado é por serem de famílias não leitoras: “de modo gera::l né... eles têm uma família de não leitores né de não leitores”. Como colocado por Giardinelli (2010), Ferrarezi e Carvalho (2017) e outros autores, a formação do leitor é progressiva e não dependente exclusivamente de uma instituição. Contudo, a escola, embora não seja a única a incentivar práticas leitoras, é uma grande responsável por isso, principalmente quando a família não pode contribuir. É como se fosse uma fonte de esperança para os mais necessitados, por isso a importância de trabalhar a leitura adequadamente em cada fase do ensino básico.

Dessa forma, o *Descobrimo os deleites da leitura e da escrita* se insere nesse âmbito escolar, como uma oportunidade a mais, que transcendeu a sala de aula, para aqueles que precisavam de uma motivação maior. Isso através de um horário diferente, de um espaço não estático, de uma metodologia dinâmica não centralizada em notas nem castigos, mas centrada em despertar a leitura como deleite e em dar espaço para a socialização do que se lia. O nome dado ao projeto revela muito sobre ele:

PESQ. - certo... éh:: ... por que a escolha desse título descobrindo os deleites da leitura e da escrita?

PROF. - pronto... éh:: porque::... éh:: eu acredito que a leitura e a escrita ela é um um...uma descoberta mesmo... em que sentido né?... a partir do momento que eu... imaginei né que nós tínhamos alunos que sequer... éh:: dominavam cum:: cum facilidade::de:: as letras do alfabeto então nós tínhamos alunos que não tavam na fase nem silábica ainda... então acredito que:: ... éh:: com a a metodologia de trabalho que a gente desenvolveu... eles iriam DESCOBRIR... né O QUE É que a leitura e a escrita traz de bom... quais são::o os deleites quais são os prazeres que a leitura pode trazer na nossa vida? então era mais essa ideia dos alunos DESCOBRIREM o prazer da leitura... descubrirem os benefícios que se tem em ler e escrever... e descubrirem mundos diversos a partir da leitura das diversas leituras que fizemos ao longo do:: projeto

O nome do projeto é resultante da intenção de proporcionar aos alunos, sobretudo àqueles que possuíam dificuldades para decifrar a palavra escrita, a oportunidade de realizarem descobertas acerca dos benefícios que a leitura é capaz de possibilitar. Em Giardinelli (2010) vemos que, mais do que ensinar a ler é ensinar a querer ler e, pelo que pudemos observar, essa era a intenção do *Descobrir os deleites da leitura e da escrita*. O foco estava na realização de práticas que despertassem o desejo de melhorar na leitura, de ler mais, tendo em vista o lado bom que isso traz para o indivíduo.

Sobre o processo de seleção dos alunos para participarem do projeto, vejamos como foi que aconteceu:

PESQ. - certo... então o público alvo:: né desse projeto foram alu::nos... que tinham uma certa dificuldade::de

PROF. - isso

PESQ. - na:: [questão da leitura

PROF. - [isso o pú::blico alvo foi esses aí... só que a gente sabe que tratando-se das dificuldades de leitura e escrita com adolescentes... o processo é mais complicado... então inicialmente eu fiz um diagnóstico... dos alunos que... tinham essa dificuldade mais acentuada e eu diagnostiquei que dezoito alunos da escola... éh:: tinham essa dificuldade... realizamos o convi::te né convida::mos esses alunos a participarem desse proje::to só que por questões diver::sas porque a tarde trabalhavam... um ia cuidar do gado... o::utro por por questões o::utras que esse/essa clientela toda não foi atingida... então desse número de dezoito... nós tivemos éh:: SETE desses... que participaram ativamente então nós tivemos um número maior de início... mas éh:: nós tivemos sete que participaram ativamente ao longo de todo o projeto e desses sete nós tínhamos mais dois que formaram nove que foram até o fim... que foram dois alunos que foram vendo éh:: os outros que participavam relataram MUITO positivamente as experiências que tavam tendo no projeto e esses alunos me procuraram de maneira espontânea e pediram professora olha/eu posso participar do projeto? e como um desses alunos era um aluno MUITO inibido muito tímido que na sala de aula não li::a ele consegue ler e escrever mas na sala de aula ele tem uma dificuldade de expor isso pra os seus colegas... então... foi aí que veio a oportunidade de trabalhar com esses dois também... que não tinham dificuldades tão acentuadas mas que viram no projeto uma maneira de auxiliar os colegas mas também de potencializarem as suas habilidades de leitura e escrita

O público consistiu em alunos dos anos finais do ensino fundamental que apresentavam dificuldades para ler. Dezoito alunos da escola foram identificados pela professora como tendo necessidade de melhorar, número esse que não é tão baixo. Contudo, a maior parte desses alunos não participou assiduamente do projeto, uns porque ao longo do tempo acabaram se dispersando e outros porque precisavam trabalhar. Infelizmente, essa é a realidade de muitos alunos, principalmente na zona rural, que precisam auxiliar os pais nos serviços da família. Dos dezoito, sete foram ativos e, por meio dos comentários positivos, recrutaram mais dois, que não tinham dificuldades para ler nem escrever, no entanto foram aceitos pela professora pelo fato de serem muito inibidos em sala de aula e o projeto seria uma oportunidade de trabalhar a comunicação deles e de eles auxiliarem os colegas. Com isso, observamos que havia uma relação de parceria, professor auxiliando aluno e aluno auxiliando aluno. Dessa forma, podemos afirmar que o público do projeto se tornou misto, pois acabou envolvendo não só alunos com dificuldades na leitura, mas também alunos com dificuldades de interação. Os encontros semanais eram planejados da seguinte forma:

PESQ. - certo... como cada encontro era planejado?

PROF. - pronto... cada encontro na realidade... éh:: nós realizávamos uma espécie de sequência... didática né de início... éh:: tudo é uma questão de adaptação... de início as atividades foram planejadas de maneira:: que houvesse uma:: uma ligação TEMÁTICA então a gente pensava num TEMA num assunto em alguma coisa do tipo e a gente realizava as atividades levava vídeos e atividades que trabalhassem com essa questão... com o passar do tempo nós percebemos... que:: seria mais válido nós contextualizarmos ainda mais... essas atividades... partindo do planejamento baseado num::... livro então... éh:: foi interessante porque a gente possibilitou que os alunos lessem ao longo do ano em torno de sete oito livros não lembro ao certo mas a gente... escolhia um livro... esse livro... também não era escolhido aleatoriamente

Os encontros iniciais, que foram de conhecimento e de adaptação, foram baseados em sequências didáticas produzidas com base em temas específicos e, com o passar do tempo, a metodologia mudou para que contemplasse a leitura de livros, o que proporcionou um contato com a leitura literária. Isso demonstra uma preocupação com o planejamento, com a necessidade de aperfeiçoamento da prática e com a ampliação dos modos de ler oferecidos aos alunos. Primeiro, eles tiveram contato com textos mais curtos de gêneros variados e depois houve uma passagem para a leitura mais extensiva. Em relação à escolha dos livros, que não era aleatória, a professora nos esclarece como funcionava o processo de seleção:

PESQ. - como era a escolha desse livro?

PROF. - pronto... nós tínhamos a preocupação de escolher um livro que de certo modo:: pudesse dialogar com a realidade desses alunos do projeto porque de nada adiantava a gente levar um livro que não chamasse a atenção dos alunos ou que fosse muito distante da sua realidade... éh:: social então a gente buscava os livros que chamassem atenção do nosso alunado mas que também fosse PRÓXIMOS da

realidade deles então um deles que a gente trabalhou como foi *a casa do meu avô* né então... foi um livro que possibilitou pra gente um diálogo muito interessante possibilitou que a gente viesse/visitasse o avô: né um dos avôs de nossos alunos então eles perceberam essa realidade de como é que aquilo do livro podia ser transposto pra realidade deles então eu acho que uma preocupação da gente era essa era buscar chegar ao mais próximo do nosso aluno e da realidade dele

A escolha dos livros a serem trabalhados no projeto passava por uma reflexão feita pela professora acerca da realidade dos alunos a fim de que as obras promovessem o máximo de diálogo e de identificação. Para isso, algumas estratégias didáticas eram colocadas em prática com a finalidade de comparar o que estava escrito no livro com a realidade deles. No trecho acima, a **PROF** cita um dos livros trabalhados cujo título é “A casa do meu avô”, do autor Ricardo Azevedo. Mediante essa leitura, os discentes visitaram o avô de um dos alunos participantes do projeto e conversaram sobre aquela leitura e, dessa maneira, aquilo que estava escrito se tornou mais próximo deles. Questionada se houve alguma leitura muito marcante para os alunos, a educadora responde o seguinte:

PROF. - é: eu acho que um livro que agrada assim e que eu particularmente gosto muito eu acho que é o de *lolo barnabé*... né que é um livro muito interessante porque de certo modo ele traz é: de uma maneira literária né o descobrimento das coisas o descobrimento é de tudo o que a gente tem hoje né e faz também pra que pra que a gente... acho que traz uma reflexão muito pertinente pro nosso dia a dia no sentido de que como era a vida dos primeiros habitantes do Homem da caverna que não tinha acesso aos elementos da modernidade? né e até que ponto esse homem era feliz... e como é a nossa vida moderna contemporânea com tantas conquistas com tantas descobertas e mesmo assim muitas vezes a infelicidade ela é algo recorrente na vida das pessoas então acho que foi um livro que ele possibilitou pra gente uma reflexão muito GRANDE sobre a vida sobre a modernidade sobre o que nos estamos dando valor na nossa realidade

Ao citar um dos livros que chamou a atenção dos alunos de maneira especial, a **PROF** demonstra seu gosto pelo livro, o que possivelmente revela o trabalho com prazer por compartilhar aquilo que gosta, demonstra também o conhecimento e o envolvimento com o material que leva para trabalhar com os educandos. Segundo a educadora, a leitura foi marcante porque possibilitou reflexões sobre o cotidiano, principalmente sobre o significado da felicidade.

4.1.2 As dificuldades enfrentadas e os resultados alcançados

Adentrando agora no terceiro e último tópico do nosso percurso de discussão, passemos a falar sobre as dificuldades que surgiram na realização do projeto e sobre os resultados que foram percebidos pela **PROF** como frutos das ações realizadas. Começando pelos obstáculos enfrentados, a professora diz o seguinte:

PESQ. - certo... éh:: houve dificuldades no decorrer do desenvolvimento do projeto?

PROF. - ...NÃ::o TANtas mas eu acredito que a maior dificulda::de foi a gente traze::r esses alunos... né que foi uma dificuldade que persistiu até o fim porque aqueles que nós conseguimos traze::r éh:: eu percebo que a gente conseguiu abraçá-los... e mostrá-los a importância do projeto... né?... tanto é que é um/éh:: foi um projeto tão significati::vo que até ho::je eles perguntam sobre o proje::to quando esse projeto vai ser retoma::do se nós formos perguntar a eles eles LEMbram LIVROS que nós lemos... né

[...]

PROF. - sim... mas aí aquela outra clientela que a gente não conseguiu eu não sei se por falta de um incentivo maior da famí::lia se por falta de de uma vontã::de mesmo pessoal de querer né porque eu vi nesses alunos que ficaram até o fi::m uma vontade... um desejo de querer de aprender então talvez essa vontã::de desse estímulo maior... tenha faltado né pra esses alunos que não foram então a maior dificuldade foi essa mesmo porque as parcerias acontece::ram né tudo transcorreu da melhor maneira possível pra que a gente desenvolvesse esse proje::to mas eu acho que a maior dificuldade foi essa mesmo

Consoante a fala da **PROF**, a maior dificuldade enfrentada foi a de trazer todos os alunos, que consistia num número de dezoito, para os encontros do projeto. A educadora não sabe dizer com precisão quais foram as razões que motivaram a ausência de alguns discentes, todavia cita a possibilidade de poder ter sido por falta de um estímulo maior da família ou falta de vontade pessoal. É importante lembrar que anteriormente a docente mencionou que alguns não iam aos encontros porque precisavam trabalhar, então essa pode ter sido mais uma das razões que impediram a frequência da quantidade total de alunos. Em contraste a esses que não foram, estão os que estiveram firmemente nas reuniões em busca do aprendizado da leitura, nos quais ela afirma ter percebido um grande interesse, tanto que atualmente ainda lhe perguntam sobre o retorno do projeto e lembram dos livros que foram lidos.

Apesar da iniciativa da **PROF** ser bastante significativa e ter sido muito bem aproveitada por alguns educandos, ela demonstra também o quanto o trabalho com práticas leitoras é desafiador no sentido de que, muitas vezes, é difícil alcançar a todos, principalmente quando se trata de um público no qual já possa haver enraizada a ideia de que ler não é uma atividade atrativa. De acordo com Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 188) “[...] quanto mais velha a pessoa se torna sem ter desenvolvido o hábito de ler, quanto mais a leitura em sua vida escolar tiver relacionada a coisas chatas e enfadonhas que a sucediam, tanto mais difícil será desenvolver nessa pessoa esse gosto”. É possível que alguns dos alunos que foram inscritos no projeto e não o frequentaram tivessem essa ideia de leitura associada a deveres escolares e, portanto, preferiram outras ocupações do que ir à escola mais de uma vez num dia para ter que estudar novamente, sendo que a participação não era obrigatória e nem seriam avaliados por isso. E esse fato, de que o projeto não trabalhou com notas, nem com frequência obrigatória,

reflete o quanto os alunos que participaram assiduamente iam porque gostavam e tinham o interesse de melhorar.

Street (2014), em *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, discute sobre dois modelos de letramentos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Este é defendido pelo autor e engloba a variedade de práticas sociais das diversas instâncias da sociedade, não se resume a um modelo único e não é, necessariamente, associado a noções educacionais, ou seja, àquilo que alunos e professores fazem na escola. Já o modelo autônomo, que é o mais propagado pelas agências e campanhas de alfabetização, resume-se a um modelo único que se centra no ensino técnico da leitura e da escrita e não leva em consideração as práticas sociais vivenciadas pelo indivíduo. Essa concepção coloca os “iletrados” numa condição de regresso e de inferioridade de raciocínio, de cognição, de abstração e de operações mentais em relação ao “letrados” que esse modelo defende. Diante disso, é que Street defende o termo “letramentos”, no plural, por serem múltiplos e não se restringirem somente ao letramento escolarizado fortemente difundido e colocado numa posição superior aos outros. Ao considerar a multiplicidade dos letramentos, o autor leva em conta a abordagem etnográfica, que é fundamental na demonstração de relatos minuciosos das diversas práticas letradas e assim demonstram o contexto social em que elas fazem sentido.

Diante dessas perspectivas, acreditamos que o não interesse de alguns alunos que não participaram do projeto pode ser também um sintoma de anos de exclusão desses discentes que não atendiam ao perfil de letramento criado pela escola, que pode fazê-los se sentirem inferiores por não conseguirem acompanhar as práticas exigidas pela escola. Esta, ao invés de excluir, deveria criar condições de acolhimento e atender as necessidades desses alunos, para então fazer jus ao direito da aprendizagem.

Em relação aos resultados positivos percebidos nos alunos, a **PROF** responde que em vários momentos notou os reflexos benéficos proporcionados pelo projeto e relata uma situação vivenciada em sala de aula que foi bastante significativa. Vejamos:

PESQ. - certo... éh:: você percebeu se o projeto ele trouxe contribuições para os alunos que participaram né para aprendiza::gem para a formação leito::ra para a interação em sala de a::ula teve contribuição você PERcebeu isso?

PROF. - percebi... percebi... éh:: porque assim... até então nós tínhamos alunos... que:: uma simples palavra como bo::la ca::sa... eles não sabiam escreve::r e muito menos ler... então... eu pude perceber o reflexo desse projeto... em uma... em várias situações mas eu vou relatar uma em específico éh:: um dos alunos nós tínhamos dois gêmeos que participavam do projeto... só que um... éh:: ... não participou ativamente e outro... ele se dedicou tan::to e ele viu é de maneira tão significativa a importância do proje::to que... uma das maneiras da escola pra buscar que eles viessem à tarde foi no dia do projeto liberar eles pela manhã para que eles pudessem vir no contraturno e

isso não fosse uma desculpa à não participação... e esse aluno ele VINha pela manhã e quando dava dez e meia ele pedia pra sair e ele ia embora a PÉ... pra a casa dele é um em outro sítio... distante... acredito que ele anda/ele andava em torno de uns quarenta minutos a pé nessa faixa pra que desse tempo ele chegar em cA::sa pegar o ônibus almoçar e se deslocar para o projeto... e:: um dia que nós estávamos fazendo... uma:: atvida::de que era trabalhando até co::m palavras paroxítonas oxítonas e proparoxítonas... e era tirando lá umas... palavrinhas dum saco pra que eles lessem a palavra pra gente perceber qual era a sí/ qual era a sílaba mais forte... e o irmão que não participo::u ele ficava se desvian::do do círculo pra que ele não pudesse pegar o saco... e eis que o saco... chega na mão do irmão... né [do dO participante do

PESQ. -

[do que participou

PROF. - do projeto então quando ele peGO::u a palavra que eu tire::i... eu disse le::ia... era uma palavra:: simples acredito de três sí::labas mas que pra um aluno que não lia nada pra mim aquilo ali já é uma uma um reflexo da contribuição do projeto então... ele pegou uma palavra e ficou assim... e todo mundo ficando com aquela né professora mas... ele não sabe ler ele não sabe ler eu disse ESPERE... e eu disse LEIA... VOCÊ SABE... e ele leu a palavra... inclusive o irMÃO ficou assim né sem entender então eu acho que são nesses pequenos traços do dia a dia que a gente vai notando o impacto positivo do projeto

A situação retratada pela docente é de dois irmãos gêmeos que, embora vivessem um contexto semelhante, tomaram rumos distintos no que concerne à participação no projeto, um se empenhou em participar e o outro não. Comparando os dois, observa-se que aquele que frequentou ativamente obteve resultados favoráveis que surpreendeu tanto o irmão quanto os seus colegas de classe. Conforme o relato feito pela **PROF**, esse irmão dedicado, mesmo tendo a opção de não ir às aulas pela manhã para poder estar mais tranquilo para ir à tarde ao projeto, preferia não faltar a nenhuma das duas ocasiões, ia pela manhã, saía mais cedo e andava cerca de quarenta minutos a pé para poder ter tempo de ir aos encontros do projeto. Além de ser comovente, essa história de dedicação e busca pelo aprendizado da leitura mostra a importância de aproveitar as oportunidades e revela o quanto o esforço pessoal é significativo e gera recompensas boas. Mediante o relato apresentado pela professora, notamos algumas delas, tais como o avanço na decodificação das palavras, a autoconfiança, a participação nas atividades e a melhora no comportamento. Com isso, podemos dizer que o pequeno traço positivo, como coloca a **PROF**, não é tão pequeno assim. Ressaltamos que o contrário disso é observado no irmão que não se empenhou muito, provavelmente pela insegurança e o medo de não conseguir ler, ele ficava se desviando da atividade com um comportamento inadequado de ficar saindo do lugar para não ter que participar. Assim, percebe-se que a falta de leitura traz para o indivíduo muitas desvantagens e a situação se torna ainda mais complicada quando não há ou pouco exista uma vontade e uma ação individual pela busca da melhora.

Mas além dos resultados positivos para os alunos, os frutos também vieram para a educadora:

PESQ. - certo... e para sua prática docente houve alguma contribuição algum aprendiza::do?

PROF. - ah... isso aí foi um aprendizado assim grandio::so e:: e eu acho que:: sinceramente:: em toda a minha carreira eu acho que fo/foi uma das das situações mais prazerosas que eu tl::ve... né eu acho que foi um momento em que eu pude ver... éh:: o quanto a gente... impacta a vida do nosso alunado então eu acho que éh:: as lembranças pOsitivas desse projeto eu acredito que permanecerão vivas por muito TEMpo na minha cabeça e na cabeça dos alunos então eu acho que pra mim foi éh:: significativo no sentido de que assim:: a angústia que tinha em mim ela suavizou um pouco mais... porque mesmo aqueles que eu não consegui atingir nessa etapa do projeto... ficou em mim a sensação de que... eu fiz alguma coisa né NÓS fizemos alguma coisa NÓS contribuímos pra aquela realidade infelizmente a gente não tem como mudÁ::la de uma vez éh:: pra de um dia pra outro porque educação é um processo que se dá a longo prazo mas eu acredito que a gente plantou uma semente muito:: éh:: frutífera... na vida desses alunos e na nossa própria vida

No tocante às contribuições que o projeto trouxe para a vida profissional da **PROF**, ela afirma que foi um aprendizado grandioso e uma das experiências mais prazerosas de sua carreira, que lhe trouxe a suavização de uma angústia que ela sentia antes de iniciá-lo. Assim, nota-se que as contribuições positivas vieram para todos os envolvidos, alunos e professora. Merece destaque o fato de que a **PROF** entende que, embora sua ação tenha contribuído para aquela realidade, não foi capaz de mudá-la por completo. Essa compreensão está de acordo com o que é dito por Ferrarezi e Carvalho (2017), que não é um projeto – uma ação temporária – que vai mudar o problema da ausência da leitura na escola e as dificuldades dos educandos, porque essa é uma questão bem mais complexa e, idealmente, exige uma mudança de currículo, por exemplo, algo que envolve o sistema educacional como um todo. A educadora demonstra saber disso, logo considera que apenas plantou uma semente frutífera na vida dos educandos e na própria.

Em relação ao alcance dos objetivos do projeto, a **PROF** considera o seguinte:

PESQ. - certo... no término do projeto você acredita que os objetivos eles foram alcançados ou há alguma coisa que poderia ter sido melho::r?

PROF. - sim:: sim:: éh:: o projeto quando eu avalio né ele seria Ideal se nós tivéssemos disponibilidades pra que:: isso acontecesse todo dia porque querendo ou não a gente sabe que:: oito dias é um intervalo lon::go pra que essas práticas possam ser retomadas... ma::s DE modo geral assim... eu percebo que os objetivos foram alcançados né pra uma próxima né ou ou pra se tivesse essa possibilidade de ser todos os dias é lógico que os resultados eles teriam sido muito mais consisten/consistentes e perceptíveis... mas pra o que nós pretendíamos a missão foi cumprida o resultado foi alcançado sim

Apesar de a docente considerar que os objetivos para o que se pretendia no projeto terem sido alcançados, ela menciona que resultados ainda mais consistentes e perceptíveis poderiam ser obtidos se tivesse acontecido numa parcela maior de tempo e não somente a cada oito dias. Isso realça novamente o que a **PROF** aponta anteriormente: o projeto não foi capaz de mudar

a realidade por se tratar de apenas uma iniciativa individual e que o trabalho de motivação à leitura requer muito mais tempo. Esse pensamento está em conformidade com o que é dito por Giardinelli (2010) sobre propostas lúdicas de trabalho com a leitura que, apesar de serem ações simbólicas, elas não podem gerar a ilusão de que isso já é suficiente e de que já se fez algo pela leitura, pois essa atitude desconhece a perseverança que o fomento à leitura exige, uma construção amorosa com tempo e esforço. Reconhecendo o projeto de leitura como uma prática leitora significativa que poderia trazer maiores resultados se acontecesse com mais frequência, a **PROF** incentiva outros docentes a seguirem uma proposta semelhante à que desenvolveu:

PESQ. - certo você come/recomendaria que:: Outros professores desenvolvessem práticas semelhantes a essas? Por quê?

PROF. - com certeza... com certeza porque assim... eu acredito que se nós éh:: fizéssemos uma RE::de... né de buscarmos atingir esses alunos porque a gente sabe que... éh:: na educação existe muito um processo de... culpar né quem são os culpados pra que esse alunado chegue até nós no ensino fundamental dois... sem o domínio dessas práticas de leitura e de escrita? só que a gente sabe que num... esse termos de culpados é algo muito:: complexo... né porque eu acho que é uma questão do PRÓprio siste::ma das dificulda::des que:: que o próprio sistema passa que faz com que é esses alunos cheguem até nós com essa realidade então se a gente na sala de aula normal não vai conseguir porque NÃO vai de fato não tem como numa sala regular com vinte trinta alunos há uns que tem uma potencialidade de leitura e escrita MUito grande e que a gente tem que... éh:: instigar isso neles não tem como a gente ajuda::r a gente alfabetiza::r esses alunos não tem como... mas eu acho que se a gente criar uma cadeia de DENTRO das nossas limitações das nossas dificuldades nós conseguirmos voluntários pa::ra tentar amenizar essa dificuldade dos nossos alunos... acredito que nós teremos bons resultados na educação da nossa escola e por que não dizer do nosso país?

A **PROF** recomendaria que outros docentes também realizassem uma prática semelhante, porque, segundo ela, uma rede de voluntários contribuiria muito para que essas dificuldades de leitura percebidas em sala de aula nos alunos dos anos finais do ensino fundamental fossem amenizadas. É uma complexa realidade lidar com educandos que mal são alfabetizados e se encontram nesse nível de ensino, porque carecem de uma dedicação a mais e alcançar isso onde há vários outros alunos que já estão num nível adequado de leitura e escrita se torna difícil. A docente ressalta que somente no espaço da sala de aula não é possível ajudar esses alunos com o tanto que precisam, por isso os projetos dedicados unicamente a esse público poderiam diminuir essa situação pela qual muitos passam. Mesmo que a culpa para tal problema não seja do professor ou do aluno, estratégias podem ser efetuadas para minimizar o que for possível, o que não deve acontecer é que essa realidade passe despercebida.

O projeto *Descobrimo os deleites da leitura e da escrita* se mostrou, então, como uma estratégia de motivação à leitura, especialmente para alunos que necessitavam de um incentivo maior por enfrentarem dificuldades muito acentuadas para a segunda etapa do ensino

fundamental e, por causa disso, sofrerem mais na aprendizagem dos conteúdos escolares. E foi, portanto, uma iniciativa importante da **PROF** pela preocupação com um público que ela lidava e pelos resultados que até aqui foram mencionados por ela. Certamente a realização desse projeto exigiu muito esforço, porque o trabalho com leitura necessita de planejamento, então além de planejar suas aulas cotidianas, a **PROF** precisou se dedicar ainda mais para pensar nas atividades do projeto e estar mais vezes na escola. Mesmo com tanto trabalho extra, a professora em nenhum momento reclamou ou demonstrou insatisfação pelo que fez, pelo contrário, falou das dificuldades enfrentadas, mas enfatizou muito mais os resultados positivos. Isso nos faz perceber que o trabalho docente, embora seja cansativo propicia prazeres e, quando há, verdadeiramente, um envolvimento maior com aquilo que se faz, a realização profissional se torna mais evidente. No capítulo seguinte, continuamos a nossa análise, trazendo reflexões sobre os alunos que participaram do projeto, suas dificuldades, relações com a leitura, dentre outras questões.

5 LEITORES EM FORMAÇÃO: OS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO *DESCOBRINDO OS DELEITES DA LEITURA E DA ESCRITA* E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA

As discussões trazidas neste capítulo seguem um percurso que consiste, respectivamente, nas reflexões sobre: a) a relação que os alunos participantes do projeto *Descobrimdo os deleites da leitura e da escrita* têm com a leitura, isto é, como veem a importância da leitura para a vida, o que relatam acerca de suas dificuldades e como se sentem em meio à condição de serem alunos dos anos finais do ensino fundamental que ainda estão em busca do aprender a ler fluente e criticamente; b) as práticas desses alunos, tais como: se leem sozinhos espontaneamente, o que gostam ou gostariam de ler, os ambientes e os suportes que preferem para a realização do ato de ler e se têm acesso a materiais de leitura em casa; c) o contexto familiar e escolar desses educandos, como a convivência ou não com leitores, as motivações que recebem por parte da família e da escola e o que fez com que eles aceitassem participar do projeto e como o avaliam. Para a obtenção desses dados, realizamos cinco entrevistas com alunos que frequentaram regularmente o projeto *Descobrimdo os deleites da leitura e da escrita* e, entre estas, selecionamos três para analisar nesta segunda etapa.

5.1 A relação dos alunos participantes do projeto com a leitura

Dando início ao primeiro ponto do percurso das discussões deste capítulo, começamos pelas concepções de leitura que os alunos entrevistados demonstram ter. Diante do que pronunciaram acerca da importância da leitura para a vida e de como veem o ato de ler em termos de facilidades ou dificuldades é que traçamos a perspectiva deles sobre leitura, ou seja, como entendem o ler e para que isso serve. Para isso, primeiro vamos observar o que cada um dos entrevistados revela a respeito do que lhes foi perguntado sobre a importância da aprendizagem da leitura e em seguida fazemos uma reflexão comparativa entre os discursos desses discentes. Acerca dessa questão, observemos os trechos das três entrevistas com o **A-1**, o **A-2** e o **A-3**:

PESQ. - A-1 ... você acha que aprender a ler... é algo importante pra nossa vida?

A-1 - é

PESQ. - é? por que é importante?

A-1 - (6s) é o caba aprender

PESQ. - aprende::r

A-1 - (7s) se forçar mais

PESQ. - começou... A-2 ... você acha que aprender a ler... é algo importante pra a nossa vida?
A-2 - é
PESQ. - é? ... por quê?
A-2 - ((insinua falar algo))
PESQ. - pode falar... num tenha vergonha ((ri))
A-2 - ...porque é bom
PESQ. - porque é bom:: e por que mais?
A-2 - éh::
PESQ. - por que ler é bom?
A-2 - pra aprender
PESQ. - porque a gente aprende::de... e o que mais? pode falar
A-2 - e ler as tarefas
PESQ. - e... consegue ler as tare::fas né da esco::la... mas só as tarefas a gente consegue ler... quando a gente... com a leitura e o que mais?
A-2 - as prova
PESQ. - as pro::vas... o que mais?
A-2 - ...éh:: o texto

PESQ. - A-3... você acha... que aprender a ler... éh:: é importante pra nossa vida?
A-3 - é MESMO
PESQ. - é?
A-3 - é
PESQ. - por que?
A-3 - ((insinua falar algo))
PESQ. - por que é importante aprender a ler?
A-3 - ((fica pensativo, mas não responde))
PESQ. - o que é que a gente faz quando a gente:: sabe ler?
A-3 - ... estuda
PESQ. - estu::da...
A-3 - é

O **A-1** considera que a aprendizagem da leitura é importante, porque enxerga o ato de ler como algo relevante para aprender e para se esforçar mais. Com essa declaração, podemos perceber que, na perspectiva do entrevistado, aprender a ler requer esforço. Essa consideração também pode ser um reflexo da condição dele, de alguém que se esforça para querer ler mais, pois ao longo da entrevista o aluno faz menções ao seu esforço pessoal. O esforço individual é importante, mas a aprendizagem não depende só dele, como muitos podem pensar. É necessário também os esforços da escola no desenvolvimentos de ações que contribuam para a formação de leitores. Para o **A-2**, a pertinência da leitura consiste em ser algo bom, porque serve para aprender, para ler tarefas, provas e textos, ou seja, atividades típicas da escola. O **A-3** também demonstra pensar de modo semelhante. Enfaticamente, ele afirma que aprender a ler é importante para a vida. Todavia, quando solicitado a justificar tal ponto de vista, ele hesita falar algo, mas não o faz. Depois, demora um pouco para dizer que, quando sabemos ler, podemos estudar. Essa hesitação do aluno, de demonstrar querer falar, mas não falar, é bem recorrente

na entrevista com ele e também com os outros. Isso pode ser um reflexo da insegurança que eles têm para se expressarem oralmente diante de uma situação comunicativa como a entrevista ou, também, uma revelação das práticas com as quais eles têm contato na escola, pois a pergunta em ambiente escolar, com muita frequência, não acontece no intuito da descoberta ou da reflexão questionadora, mas como prerrogativa de uma avaliação – de certo e errado, portanto, de promoção ou punição.

Diante dos três posicionamentos que acabamos de ver, é possível notar que há uma semelhança no que os alunos dizem sobre leitura. Eles expressam a visão de que o saber ler é útil somente para atividades que envolvem estudos e escola. Nenhum deles aponta o uso da leitura para a realização de outras práticas cotidianas, tais como ler um anúncio, um manual, uma lista de compras, uma placa, uma legenda, uma mensagem ou qualquer outro meio comunicativo. Parece que ler, para os discentes entrevistados, é algo que só precisamos fazer para estudar e aprender os conteúdos escolares. Essa é uma visão reduzida de leitura porque a coloca na função única de escolarizar. Por isso, muitas vezes, o aluno não é despertado a ter a vontade de ler com mais frequência, pelo fato de associar leitura com estudos, e estudar, às vezes, pode ser chato e cansativo. Giardinelli (2010) comenta que muitos alunos leem somente o necessário para não serem reprovados e esperam o momento de terminar a escola para não terem que ler nunca mais.

É possível também que a leitura de impressos não faça, necessariamente, parte das práticas cotidianas de que esses alunos participam fora da escola, assim como não faz parte de práticas do dia a dia de diversos brasileiros. E, portanto, não demonstram reconhecer a importância do texto escrito. Conforme Aguiar (2013), o Brasil, que é um país de cultura tradicionalmente oral, viu-se a partir do final do século XIX obrigado a abrir espaço para o livro e para o material escrito. Com a crescente urbanização a partir do século XX, a cultura massiva foi se intensificando e a literatura e a arte em geral acabaram se afastando do leitor comum:

Embora, como vemos, vá se construindo um espaço de reação, a força da cultura massiva alastra-se. Podemos dizer, então, que o País vai, de certo modo, da oralidade para a sociedade de massa sem que a população tenha realmente acesso ao livro como meio de comunicação cultural. Em outras palavras, o material escrito não faz parte do cotidiano dos brasileiros, para os quais todos os problemas se resolvem sem ler ou escrever, e as melhores modalidades de diversão não incluem o prazer literário. Desse fenômeno resulta um *modus vivendi* avesso às letras e, por isso, muito mais facilmente manipulável pelos produtores de bens massivos. (AGUIAR, 2013, p. 63, grifos da autora).

No capítulo anterior a este, vimos que a **PROF** declarou qual era o público alvo do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*: alunos que apresentavam dificuldades

para ler. Foi colocado também que esses discentes tinham um contato maior com a leitura somente quando estavam em sala de aula. Talvez sejam por essas razões que **A-1**, **A-2** e **A-3** demonstram essa perspectiva de leitura voltada para práticas escolares. Pela dificuldade que possuem, eles podem esquivar-se de procurar ler em outras situações do dia a dia e como na escola é praticamente impossível não ter contato com leituras, **A-1**, **A-2** e **A-3** fazem essa associação de leitura com escola. Possivelmente, esses alunos desconhecem, ou pouco conhecem, o uso social da escrita. Quando isso acontece, pode ocorrer o que aponta Filipouski (2006, p. 164):

[...] também concluem que ler e escrever, servem para a escola e na escola, para a produção escolar, para agradar ao professor, já que o lido e o escrito não têm sentido para além dos muros da mesma. Inferem, erroneamente, que a língua escrita é coisa pronta e acabada, que não pode pertencer jamais ao aprendiz, e que o seu papel é o de reproduzi-la passivamente, sem qualquer envolvimento crítico ou afetivo. Nesse aspecto, entendem o ler, restrito à decifração, oralização do escrito, e o escrever, à decodificação passiva de sinais.

Pelo fato de os alunos terem mais contato com a leitura na escola do que no dia a dia é que o uso dela para o cotidiano é quase que imperceptível para eles. Essa visão pode ser em decorrência de um contexto extraescolar carente de práticas de letramento, que pode acontecer por causa de diversos fatores, como o fator socioeconômico. Devido a compreensão estrita que esses alunos têm no que se refere ao ato de ler, é possível que eles sejam vítimas da percepção do letramento escolarizado discutido por Street (2014), que é fortemente disseminado na sociedade como um modelo superior às diversas práticas sociais. Portanto, esse pode ser um dos fatores que faz com que eles não percebam a importância da leitura em outras situações que não sejam as da escola. A relação dificultosa que os entrevistados vivenciam com a leitura que foram mencionadas pela **PROF** também foi reafirmada por eles. Selecionamos alguns trechos que revelam o que cada um dos alunos pensa no que se refere às facilidades ou dificuldades de ler. O **A-1** declara o seguinte:

PESQ. - você acha que ler é fá::cil ou difícil?
A-1 - difí::ço
PESQ. - difícil? por que é difícil?
A-1 - ((não responde))
PESQ. - por que você acha que ler é mu::ito difícil?
A-1 - (5s) como é que o caba não sAbe de nada?

De imediato, o **A-1** diz que ler é difícil. Para expressar o porquê pensa desse modo, ele demora para responder, sendo necessário o interrogarmos novamente. Quando o aluno nos responde, propõe outra indagação, uma pergunta retórica, cuja reflexão remete à condição de

como ele se vê, como alguém que não sabe nada de leitura. É como se o entrevistado não entendesse as razões pelas quais não sabe ler o quanto gostaria, portanto, julga o ato de ler como difícil. Em relação ao mesmo questionamento, eis a opinião do **A-2**:

- PESQ.** - A-2 você acha... assim ó em sua opinião... que ler é uma atividade difícil?
A-2 - uhn uhn ((negando))
PESQ. - você não acha que ler é difícil?
A-2 - não
PESQ. - é fácil?
A-2 - é fácil
PESQ. - por quê?
A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))
PESQ. - por que é fácil? ou difícil/ou fácil? ((ri))
A-2 - ((ri)) ... porque as professoras ensina
PESQ. - porque as professoras lhe ensinam... certo

Para o **A-2**, o ato de ler é fácil, porém, assim como o **A-1**, no momento de justificar a resposta, ele demora a responder. No entanto, após perguntarmos novamente, o discente diz que ler não é difícil, porque as professoras ensinam. Embora não haja mais detalhes sobre esse ensinar, a fala do aluno demonstra que no que diz respeito à leitura, ele se sente ajudado pelas professoras, especificamente. Isso também realça a visão sobre leitura que o aluno possui e que foi mencionada anteriormente, uma perspectiva na qual ler é um ato útil apenas para deveres escolares. Buscando mais detalhes acerca da resposta do aluno, questionamos se ele gostava de ler, já que considera que esse ato é fácil, eis seu ponto de vista:

- PESQ.** - você gosta de ler A-2? ... sim ou não?
A-2 - sim
PESQ. - sim? por quê?
A-2 - porque é: ... é bom
PESQ. - por que é bom... ler? o que é que você sente quando você lê? ... já que é tão bom?
A-2 - ((insinua falar algo, mas não fala))
PESQ. - por que ler é bom?
A-2 - (12s) porque eu sou burro ((em tom baixo))
PESQ. - Oi?
A-2 - eu num ((não conclui o pensamento))
PESQ. - ahn?
A-2 - num SEI NÃO

O **A-2** afirma gostar de ler, no entanto não consegue detalhar com mais precisão as razões pelas quais gosta. Ao insistirmos em obter uma consideração do aluno sobre o seu posicionamento acerca do porquê ler é bom, em tom baixo, o entrevistado profere ser “burro”, termo pejorativo, popularmente usado para expressar a ausência de inteligência. Depois dessa menção, o discente assume não saber explicar sua resposta ao nosso questionamento. Sabemos que com exceção de dois alunos, o público do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* foi de educandos com dificuldades leitoras identificadas pela **PROF**, o **A-2** não faz parte

do grupo de alunos que o projeto acolheu apesar de não terem muitas dificuldades acentuadas. Porém, ele nos afirma que ler é bom e fácil. Isso é um pouco contraditório, pois como veremos no delinear desta análise, o **A-2** declara perceber suas dificuldades diante de algumas situações, além disso, como é perceptível no trecho acima, o aluno se rotula como “burro”, uma visão que reflete a carga das dificuldades apresentadas em sua vida escolar. Assim, acreditamos que a resposta inicial do entrevistado pode ter sido apenas a reprodução de um discurso que circula na sociedade, mais fortemente na escola, de que ler é bom. Talvez tenha sido a resposta que ele considerou que fosse bem recebida, isto é, uma “resposta correta”. Ademais, o discurso do discente também expressa um sentimento de inferioridade. Sensação essa também notada no discurso do **A-1** quando proferiu que não sabia de nada. Já em relação ao **A-3**, observemos seu posicionamento:

PESQ. - ler é fácil ou difícil?
A-3 - mais ou menos ((ri))
PESQ. - na sua opinião... ler... é uma atividade DIFÍcil? [ler é fácil ou difícil?
A-3 - [não
A-3 - mais ou menos ((ri))
PESQ. - mais ou menos?
A-3 - é
PESQ. - por que?
A-3 - tem coisa que é difícil
PESQ. - tem coisa que é [difí::cil
A-3 - [que a pessoa num sabe
PESQ. - que a pessoa tem mais dificulda::de
A-3 - é

Para o **A-3**, a leitura apresenta uma dificuldade que ele não consegue mensurar e que indica uma dificuldade intermediária, relativa a alguns aspectos da leitura, pois há coisas, possivelmente palavras ou gêneros, que são de mais fácil compreensão para ele, enquanto outras não. Diante disso, temos três opiniões distintas no que tange ao grau de dificuldade do ato de ler. Para o **A-1**, ler é difícil; para o **A-2**, fácil, embora tenha evidenciado dificuldades; e, para o **A-3**, é um pouco dos dois. Mesmo com a divergência de opiniões, há duas semelhanças notáveis: 1) nenhum deles considera dominar completamente o ato de ler e 2) as três colocações evidenciam que eles realmente enfrentam dificuldades na leitura. Além disso, **A-1** e **A-2** deixam transparecer como se sentem diante dessa condição. Mas sobre isso, falamos mais à frente. Agora, que já vimos que os entrevistados assumem uma relação deficitária com a leitura, passemos a refletir com mais detalhes sobre como eles percebem, no dia a dia, as dificuldades que possuem:

PESQ. - ce/certo... em que situações você:: percebe que você tem dificuldade para ler?... na esco::la? em ca::sa?... onde é que você percebe A-1 que você... tem dificuldade pra ler?

A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - como é que você sabe que você tem dificuldade pra ler?

A-1 - (11s) num sei

PESQ. - não sabe explicar? por exemplo... na escola... quando algum professor pede alguma ativida::de... pede pra ler algum um te::xto?... nessas situações assim... você percebe que você tem essa dificuldade? [de leitura?

A-1 - [percebo

PESQ. - sim? ... em ca::sa quando precisa ler alguma co::isa quando você tá assistin::do e aí aparece um te::xto lá... nEsse momento assim você percebe que você tem dificulda::de?

A-1 - perce::bo

[...]

PESQ. - você consegue fazer suas atividades da escola mesmo assim tendo dificuldade pra ler? ... consegue? fazer tUdo que o professor pede?

A-1 - (5s) pouquinho eu consi::go

PESQ. - consegue poucas coisas?

A-1 - é

Como é possível observar, o **A-1** não consegue explicar muito acerca de como ele reconhece as dificuldades que enfrenta, mas nas reformulações das perguntas, que ficaram bem sugestivas devido à necessidade do momento, ele afirma perceber que tem dificuldades na escola e em casa quando precisa ler algo. Na escola, devido ao baixo nível de leitura, o entrevistado diz conseguir realizar apenas poucas coisas das atividades solicitadas pelos professores. Essa é uma realidade complexa, porque estar cursando a segunda fase do ensino fundamental e não conseguir acompanhar todos ou pelos menos a maioria dos conteúdos torna o nível da aprendizagem muito reduzido. Como já vimos antes, Ferrarezi e Carvalho (2017) propõem três fases para a construção do sujeito do leitor que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Na concepção dos autores, é nos anos finais do ensino fundamental que a segunda fase, do prazer e da intuição, deve ser desencadeada. Olhando por essa perspectiva, os alunos entrevistados deveriam estar vivenciando essa segunda fase, todavia, diante da condição relatada pelos três alunos entrevistados como veremos mais adiante, eles não desenvolveram suficientemente a primeira fase, do prazer e, portanto, enfrentam as dificuldades não superadas anteriormente. Notemos que a realidade do **A-1** também é semelhante para o **A-2**:

PESQ. - um pouco? ... em que situações assim como é que você percebe que você ainda tem um pouco de dificuldade pra ler?

A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - por exemplo... na esco::la quando você precisa ler alguma co::isa em ca::sa... onde é que você perce::be que você tem um pouco de dificuldade pra ler?

A-2 - na escola

PESQ.- na esco::la? em que momentos?

A-2 - quando as professora fica falando

PESQ. - quando as professoras ficam explican::do... e o que mais?

A-2 - manda nós falar

PESQ. - manda vocês fala::rem

A-2 - dar resposta

[...]

PESQ. - nas ativida::des que você fa::z... que os professores lhe pe::dem... você:: ...
é:: tem facilidade pra le::r ou não te::m?

A-2 - tem não

O **A-2** reconhece a escola como sendo o ambiente no qual ele percebe suas dificuldades, especialmente nos momentos de explicações feitas pelos docentes e nas situações em que é necessário que participe das aulas, quando pedem que ele fale e dê respostas. Isso ressalta o que já falamos sobre a pergunta no ambiente escolar, que muitas vezes acontece como uma prerrogativa de avaliação, o que pode levar o aluno a ter receio de se expressar por medo de errar. Além disso, para o aluno que tem dificuldade na decifração e na oralização do texto, isso pode ser ainda mais difícil, porque sua aprendizagem se torna reduzida e, em virtude disso, ele pode ter insegurança de se manifestar acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O **A-2** diz que percebe suas dificuldades quando as professoras estão falando, provavelmente seja uma dificuldade de compreender o que é transmitido pelos docentes. Como já vimos em Cafiero (2010) e em Oliveira e Antunes (2013), o processo da leitura envolve compreensão, pois os sentidos não vêm prontos no texto, eles precisam ser atribuídos pelo leitor mediante a relação das informações do que está escrito com o seu conhecimento de mundo. Por meio da compreensão é que pode vir a reflexão e o uso do texto. Os conteúdos perpassados em sala de aula geralmente são complementares de modo que uma parte, na maioria das vezes, depende do entendimento de outra. Então, se o educando não consegue nem ler com fluência, para ele será mais difícil o processo de compreender o que lê e o que é explicado pelos professores. Em relação ao **A-3**, vejamos que também é na escola que as dificuldades dele são mais perceptíveis:

PESQ. - em que momentos você... percebe que você tem essa dificuldade A-3? ... em
ca::sa... na esco::la quando você precisa ler alguma co::isa

A-3 - na escola

PESQ. - na escola?... quando você precisa... ler alguma ati/alguma ativida::de alguma
coisa?... algum texto que o professor pede

A-3 - é

PESQ. - são nesses momentos que você:: vê que você tem dificuldade?

A-3 - é

PESQ. - você percebe isso?

A-3 - ahn han ((afirmando))

Assim como o **A-1** e o **A-2**, o **A-3** afirma perceber que suas dificuldades são notadas no contexto escolar quando precisa ler o que é solicitado pelos professores. Não o questionamos sobre como realiza suas atividades escolares que exigem leitura, se consegue realizá-las ou não. Todavia, perguntamos se o entrevistado acredita que a dificuldade de ler o prejudica na realização dessas atividades. Vejamos a resposta dele:

- PESQ.** - tá... éh:: levando em consideração essa dificuldade de leitu::ra que você falou que te::m... um pouco né... você acha que:: isso te prejudica nas atividades da escola?
A-3 - prejudica
PESQ. - prejudica?... por que?
A-3 - eu sei não ((em tom baixo))
PESQ. - por que lhe prejudica?
A-3 - tem coisa que a pessoa num sabe né
PESQ. - ahn
A-3 - é
PESQ. - você acha que... pra fazer algumas atividades...da escola por exemplo...é preciso que você:... tenha um bom nível de leitu::ra...saiba ler um pouco mais ?
A-3 - é
PESQ. - sim ou não?
A-3 - sim

Mesmo sem dar muitos detalhes, o **A-3** afirma se sentir prejudicado nas atividades de leitura, pelo fato de não saber realizar algumas delas, pois há situações que exigem um nível maior de leitura. Isso mais uma vez enfatiza o quanto a leitura é importante no processo de aprendizagem e não só do português, pois ler também é necessário nas outras disciplinas. Assim, como é defendido por Oliveira e Antunes (2013) e Cafiero (2010), a leitura na escola não deve ser realizada de maneira não planejada, é necessário a orientação do professor para que os alunos alcancem um maior grau de compreensão acerca do que leem, isso através da mediação feita pelo docente por meio de procedimentos e estratégias de leitura.

Depois de termos visto esses relatos acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos, consideramos relevante discutirmos o que eles dizem acerca dessa realidade que vivenciam, isto é, como se sentem em meio a essa busca pelo aperfeiçoamento na leitura e se têm automotivação para isso. Anteriormente, observamos que o **A-1** e o **A-2** deixaram transparecer o sentimento de insegurança e de vergonha, contudo passemos a refletir sobre o que mais eles falam acerca desse aspecto sentimental. Começemos pelo **A-1**:

- PESQ.** - uhn:: (17s) você gosta de ler?... ou de buscar aprender a le::r?
A-1 - É: ((em tom de afirmação))
PESQ. - gosta? ... por quê?
A-1 - porque:: os caba vê os::... o que as pessoas leno assim e a pessoa num sabe
PESQ. - ah::
A-1 - a pessoa fica com aquela vontã::de
PESQ. - ah:: você... vê os outros len::do... aí você fica com mUita vontade de ler também? é isso?
A-1 - ((balança a cabeça afirmando))
PESQ. - uhn::... entendi... e aí... por isso que você gosta de buscar... se esforçar pra aprender a ler? é isso?
A-1 - é
 [...]
PESQ. - éh... em meio a essas a/esse:: ... essa dificuldade que você sente de leitura... o que você sen::te em meio a tudo isso?... você sente... que... essa dificuldade... não faz bem para você:: você sente:: vergon::ha... você sente você precisa aprender ma::is... o que é que você sente diante dessa sua dificuldade?
A-1 - ... aprender ma::is

PESQ. - você sente que tem a necessidade de aprender mais... e o que mais?

A-1 - ... ter fo::rças pra ler

Nos trechos acima, o **A-1** revela sentir o desejo de ler. O aluno menciona que observar as pessoas lendo lhe desperta a vontade de querer ler também, para ele isso é um fator de motivação. Isto posto, salientamos que o incentivo para a leitura não se limita à escola, mas pode acontecer também por outros meios diversos, como a observação de cenas de leitura que podem ocorrer nos mais variados ambientes. Para o **A-1**, isso funciona como estímulo e pode funcionar também para outros leitores em formação. Ainda no excerto acima, o entrevistado declara que sente a necessidade de aprender mais e de ter forças para ler. Isso é relevante porque o aluno é realista quanto a sua condição, tanto que, como vimos antes, considera-se como alguém que não sabe de nada. No entanto, apesar de se colocar numa posição menos elevada, ele não expressa vontade de desistir da busca pela leitura e nem demonstra se sentir envergonhado por causa de sua condição. Esse sentimento de automotivação é muito importante porque impulsiona à busca. Por isso, apesar de a escola não ser o único meio de estímulo, acreditamos ser ela uma instituição crucial para a realização de ações que contribuam para a superação dessas dificuldades e para o aproveitamento desse ânimo que os alunos revelam ter para aprender. Já o **A-2**, em comparação com o **A-1**, tem uma opinião um pouco diferente:

PESQ. - como você se sente... em meio a essas/essa dificuldade de leitura que você disse que tem? ... o que é que você sente em meio a tudo isso?

A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - você se sente be::m? você se sente ma::l? você sente que você precisa melhora::r? você sente vergonha? você sente alguma coisa porque você tem essa dificuldade?

A-2 - vergonha

PESQ. - você sente vergonha?... em que momentos você sente vergonha... A-2?

A-2 - quando as professora manda o caba falar

PESQ. - quando as professoras mandam fala::r... as professoras te mandam ler alguma coisa na sala de aula?

A-2 - manda naqueles papelzinho

PESQ. - manda mais o quê? ... fala um pouco mais alto por favor

A-2 - fico com vergonha

PESQ. - mas você fica com vergonha

PESQ. - então em meio a essa dificuldade que você tem você se sente com vergonha?... mais alguma coisa?... não?

A-2 - uhn uhn ((negando))

O **A-2** declara se sentir envergonhado diante de sua condição, especialmente em sala de aula quando as professoras lhe pedem para falar e para ler (possivelmente em voz alta). Anteriormente, o **A-2** mencionou que são nessas ocasiões, de se manifestar em público, que ele percebe suas dificuldades. Além da insegurança que a falta de fluência para ler em voz alta pode causar, há também o fato de que o erro pode ser motivo de riso para os demais alunos de

uma turma. Então, são essas situações que fazem com que o **A-2** sinta vergonha de sua realidade. Em relação ao **A-3**, observemos o que ele sente:

PESQ. - sim?... tá é::...em meio a essa dificuldade... A-3...como você se sente?... você se sente que precisa apren/se esforça::r... aprender ma::is éh:: você sente:: vergonha ou alguma coisa assim você se sente como em meio a essa dificuldade que você sente?
A-3 - aprender mais
PESQ. - aprender mais? ... então você vê você perce::be que você tema a necessidade de aprende::r ... mais
A-3 - uhn hun ((afirmando))
PESQ. - se desenvolver mais na leitura...é isso?
A-3 - ((não responde))
PESQ. - pode falar
A-3 - é
PESQ. - sim?
A-3 - é

Assim como o **A-1**, o **A-3** também expressa sentir a necessidade de aprender mais. Ele reconhece que precisa se desenvolver na leitura. Portanto, temos dois alunos (A-1 e A-3) que em meio à condição de estarem ainda em fase de aprendizagem da leitura demonstram sentir o desejo de melhorarem no desenvolvimento de sua formação leitora e outro (A-2) que sente vergonha, sobretudo na escola, de enfrentar essa dificuldade. O que percebemos diante de tanta menção que esse aluno (A-2) faz a esse sentimento é que há nele uma desmotivação e um desconforto quanto a sua condição. Acreditamos que esses alunos necessitam de muitos estímulos para progredirem, quanto mais receberem, seja por meio da escola ou de outro meio, maiores serão as chances de evoluírem e de superarem aquilo precisam melhorar.

Percebemos, então, que a leitura para os alunos **A-1**, **A-2** e **A-3** é entendida como uma atividade da escola que serve para a realização de tarefas típicas dessa instituição. Os entrevistados não demonstram reconhecer o ato de ler como uma prática social necessária para diversos fins. A relação deles com a leitura é uma relação deficitária, visto que consideram que ler não é fácil e que não dominam esse ato e, portanto, enfrentarem dificuldades na execução das atividades solicitadas pelos professores, no entendimento das explicações e na participação em sala. Agora que já entendemos como os entrevistados veem a leitura e como têm uma experiência difícil com o ato de ler, passemos para o segundo tópico de discussão do percurso que estamos fazendo neste capítulo.

5.1.1 As práticas dos alunos participantes do projeto

Passemos a refletir se, mesmo diante da condição que esses alunos revelam ter, eles têm práticas e gostos que contribuem para a formação leitora deles, como: se buscam ler sozinhos

espontaneamente, o que gostam ou gostariam de ler, quais ambientes e suportes que preferem para ler e se possuem materiais de leitura em casa. Começamos analisando a busca da leitura por iniciativa individual:

- PESQ.** - então você já tentou ler... alguma coisa sozinho? você conseguiu?
A-1 - consegui::
PESQ. - conseguiu? ... e como é que foi?
A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))
PESQ. - como fo::i? o que fo::i?... qual foi o texto que você tentou ou livro que você tentou ler sozinho assim sem ninguém mandar?
A-1 - foi um livro bem grandão... tem um texto bem grandã::o
PESQ. - sim
A-1 - aí eu fui lendo aí eu li só uma linha só aí::
PESQ. - fOi? ah:: mas isso foi aonde na escola ou em casa?
A-1 - em casa
PESQ. - em casa? ... certo

O **A-1** alega já ter tido a iniciativa de buscar ler por conta própria, todavia, leu apenas uma linha. O material foi um livro grande de texto longo e o espaço foi a sua casa. Embora o aluno não tenha prosseguido com a leitura até o final, que pode ter acontecido por motivos diversos, é importante frisarmos que houve uma iniciativa da parte dele. Não concluir uma leitura é algo que também acontece com leitores proficientes que podem escolher um livro para ler e depois desistir dele. O fato de o **A-1** ter desistido da leitura do livro que menciona não consiste num problema, pois uma experiência inconclusa não significa incapacidade, mas isso não parece muito claro para o entrevistado, visto que ele revela ter sido essa a única vez que buscou ler um livro sem o auxílio de ninguém. A autoconfiança dele parece tão abalada ao ponto de não ter tentado ler outras vezes com outros livros, por exemplo. Vejamos se o **A-2** já teve a iniciativa de procurar ler sem ajuda:

- PESQ.** - certo... você já leu... ou tentou ler algum li::vro... algum te::xto... mesmo sem o professor pedir apenas porque você teve vontade curiosidade você já fez isso?
A-2 - uhn uhn ((negando))
PESQ. - nunca?... você nunca tentou ler alguma coisa por sua vanta::de... própria sem ninguém lhe mandar sem ninguém dizer olha A/A-2 tu tem que ler isso... sem ninguém lhe mandar e aí você teve curiosida::de viu um livro uma capa interessan::te e tentou ler aquele li::vro... já aconteceu isso ou não?
A-2 - já
PESQ. - já::?
A-2 - () faz vergonha () vergonha
PESQ. - mas sozinho... sem ser na frente de ninguém
A-2 - não
PESQ. - já tento::u pegar algum livro pra ler... sozinho?
A-2 - não

Primeiramente, o **A-2** diz que nunca tentou ler nada por conta própria, mas depois de explicarmos a pergunta ele afirma que já tentou, posteriormente ele fala algo incompreensível sobre vergonha e finaliza dizendo novamente que não leu nada sozinho. Como em sua fala ele

demonstra essa confusão, talvez no momento da entrevista não lembrasse de nenhuma experiência: se já buscou ler algum livro individualmente, não nos disse. Ainda é possível que o aluno estivesse se sentindo despreparado, duvidando de sua capacidade, o que o levou a não responder o nosso questionamento com mais precisão e, talvez pensasse haver uma resposta que fosse mais apropriada ou mais aceita. Percebemos, então, uma falta de autonomia na busca pela leitura por parte do aluno, que pode ser resultante das suas dificuldades para ler e conseqüentemente de suas inseguranças. Observemos se o **A-3** já viveu a experiência de ler por conta própria:

PESQ. - você já le::u...ou tento::u éh:: ler algum texto...algum li::vro mesmo sem o:: o professor sem ninguém lhe pedir apenas porque você teve vontade... teve curiosidade aí você foi lá e leu sem ninguém lhe pedir...já aconteceu isso?

A-3 - já

PESQ. - o que foi? foi um li::vro foi o que?

A-3 - um livro

PESQ. - onde?

A-3 - em casa

PESQ. - na sua casa? ... e como foi isso assim você teve curiosida::de foi lá como é que foi?

A-3 - curiosidade mesmo

PESQ. - tá...aí você foi ler sozinho mesmo sem ninguém pedir

A-3 - uhn hun ((afirmando))

Semelhante ao **A-1**, o **A-3** declara ter buscado ler um livro por iniciativa própria, em casa, movido pela curiosidade. Assim como nos outros questionamentos, ele não é muito explicativo, portanto não sabemos mais acerca de como foi, se conseguiu ou não. Entretanto, vale destacar que já houve interesse e busca da parte dele pela leitura de livros. O excerto acima também já demonstra algo que falamos mais à frente, o acesso a materiais de leitura em casa e os ambientes que os alunos preferem para realizar o ato de ler. Para esses dois alunos, **A-1** e **A-3**, o lar foi o espaço em que se sentiram mais seguros para essa tentativa de lerem sós, nenhum deles disse ter buscado realizar essa busca pela leitura individual no ambiente escolar. Talvez porque falte na escola momentos que propiciem isso, a leitura pessoal, sem fins avaliativos. Como posto por Ferrarezi e Carvalho (2017), falta nessa instituição tempo para a leitura, para aulas dedicadas a aprendizagem do mundo, dos textos e da construção de uma relação entre eles, pois o texto muitas vezes é utilizado como pretexto para atividades gramaticais, por exemplo, o que acaba fazendo com que muitos educandos passem a não gostar de português nem de leitura.

Sabemos que os educandos entrevistados, devido as dificuldades que enfrentam, ainda não são considerados leitores no sentido mais amplo da palavra, pois como já vimos, eles sequer chegaram a concluir uma leitura sozinhos. O contato maior que têm com leituras é pela escola

e com a ajuda de alguém. Entretanto, consideramos pertinente refletirmos se esses alunos têm algum gosto pela leitura de gêneros ou temáticas específicas ou, caso contrário, se ainda não descobriram suas preferências, o que ainda gostariam de ler. A respeito disso, analisemos o que é dito pelo **A-1**, pelo **A-2** e pelo **A-3**:

PESQ. - éh:: o que você gosta de ler? ou gostaria de ler?
A-1 - ((não responde))
PESQ. - que tipo de texto assim você queria... mu::ito ler?... ou que gosta também
A-1 - ((não responde))
PESQ. - por exemplo... um::a história de terro::r... de roman::ce... de aventu::ra... alguma história em quadri::nhos... tem algum texto assim que você tenha curiosida::de pra ler?
A-1 - ((não responde))
PESQ. - você gostaria de ler... o quê?
A-1 - (7s) num se::i
PESQ. - algum texto... por exemplo... que seja engraça::do... como por exemplo... pia::das... éh:: ... tem algum tipo de texto que você tem/gostaria de ler?
A-1 - ((não responde))
PESQ. - não? não lembra?
A-1 - ((balança a cabeça negando))

PESQ. - éh:: o que você gosta de ler... A-2 ou gostaria?
A-2 - um texto
PESQ. - texto sobre o que? ... falando sobre o que?... um roman::ce... um terro::r... alguma histó::ria?
A-2 - uma história
PESQ. - história sobre o que?... mais ou menos?
A-2 - sobre Papai Noel
PESQ. - sobre Papai Noel? ... você gosta de histórias de Papai Noel?
A-2 - () é bom de ler
PESQ. - é bom de ler? ... e o que mais você gosta de ler?
A-2 - um mói de coisa
PESQ. - por exemplo
A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))
PESQ. - de que temas assim você acha legal de ler? além do tema de Papai Noel?
A-2 - (7s) éh:: (6s) de leão
PESQ. - sobre leão sobre anima::is... certo

PESQ. - éh:: o que você gosta de ler A-3? ou que gosTARIA de ler? algum tema assim do seu interesse?
A-3 - ... num sei... sei não
PESQ. - por exemplo uma história de terror... de roman::ce...de aventu::ra...alguma coisa assim...tem algum tema que você... gostaria muito de ler?
A-3 - ... eu não sei não...tem não ((em tom baixo))
PESQ. - não? não tem? tá bom

Mesmo buscando reformular a pergunta algumas vezes, na tentativa de obter do **A-1** uma resposta em relação aos seus gostos, ele não soube nos dizer o que gosta ou gostaria de ler. Acreditamos ser esse um reflexo da falta da leitura em sua vida, a falta de experiências suficientes com os gêneros e assuntos diversos, que pode influenciar para a não construção de preferências leitoras. Já o **A-2**, embora impreciso ao dizer que gosta ou gostaria de ler textos

sobre várias coisas, ele profere seu gosto por histórias, especialmente as que envolvem Papai Noel e leão. A preferência do entrevistado por esses personagens, um que se volta para o lendário e outro que se volta mais para o real, pode vir da representatividade que essas figuras podem ter para ele. O leão, por exemplo, é um personagem bastante presente em diversos filmes, desenhos animados, séries e livros e pode ser que algum desses faça parte do que o **A-2** aprecia no seu dia a dia. Conhecer os gostos dos alunos é uma estratégia que pode ser aproveitada pelos professores, partir de temáticas que envolvam as preferências dos discentes pode ser um caminho para uma boa recepção do ensino de leitura. E sobre os interesses do **A-3**, novamente é perceptível uma semelhança de pensamentos entre o ele e o **A-1**, ambos afirmam não saberem do que gostam ou do que gostariam de ler.

Isso nos leva a perceber que esses alunos ainda não construíram suas preferências de leitura. Conforme Ferrarezi e Carvalho (2017), o primeiro contato de qualquer pessoa com o texto, seja ele qual for, é de natureza estética, portanto um dos fatores que contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura é a intermediação estética. Os autores defendem que o desenvolvimento do hábito de ler na escola deve ser feito a partir dessa dimensão. Essa experiência possivelmente foi pouco vivenciada pelos nossos entrevistados, visto que assumem não terem interesses de leitura definidos. Por isso, necessitam da ativação do senso de apreciação, que pode acontecer pelo contato com diversos materiais de leitura e sem que haja a obrigação de posteriormente realizarem deveres escolares, como relatórios, avaliações, exercícios gramaticais, dentre outros, algo que é típico na escola brasileira.

Conforme Espíndula (2015), atualmente o ato de ler tem sido realizado em diversos espaços, como nas bibliotecas, nas praças, nos pontos de ônibus, dentre outros. Isso porque cada vez mais os suportes de leitura têm se multiplicado, são portáteis e estão disponíveis nos mais diversos formatos e funções. Além desses espaços, a leitura também é realizada em instituições sociais como escola, família e igreja. Dentre tantos ambientes nos quais a leitura é possível, analisemos se alguns desses locais são mencionados pelos alunos **A-1**, **A-2**, e **A-3** como o espaço em que eles veem ser melhor para ler. Começemos pelo **A-1**:

PESQ. - você acha que é melhor ler... Onde? na esco::la... em ca::sa... numa bibliote::ca ou em algum outro lugar?... onde é que você acha que é meLHOR de se ler?

A-1 - (8s) na na esco::la

PESQ. - na escola? por quê?... por que é melhor na escola do que em casa?

A-1 - mas em casa é melhor também é silên::cio né?

PESQ. - em casa é bom também?

A-1 - é::

PESQ. - então você acha que nos dois can::tos é bom de ler... em ca::sa porque é silencio::so?... não tem ninguém que lhe atrapalhe?

A-1 - é:

- PESQ.** - e na escola? por que é bom ler na escola?
A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))
PESQ. - em casa eu já sei... você já me disse porque é bom e na escola?
A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))
PESQ. - por que é bom ler na escola A-1?
A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))
PESQ. - não sabe?
A-1 - ((balança a cabeça negando))

O **A-1** afirma ter duas preferências: a escola e a própria casa. Sobre esta, ele diz ser melhor porque é um lugar silencioso, o que revela sua preferência por lugares não barulhentos. Já em relação à escola, o aluno não sabe dizer por que é bom, talvez haja nele o gosto por essa instituição, porém pode ser um lugar em que ele não encontre o silêncio que diz gostar. Diante disso, salientamos o quanto é importante que haja na escola espaços como uma biblioteca, por exemplo, que propicie ao educando a oportunidade para leituras num meio em que haja silêncio, no qual o discente possa procurar ler com liberdade, quando quiser e o que quiser. Assim, a leitura na escola não fica resumida aos assuntos das aulas. Para o **A-1**, que afirma gostar de silêncio e do meio escolar, a biblioteca ou salas de leituras seriam opções viáveis para ele frequentar e ampliar o seu contato com a leitura. Agora, passemos a ver quais são os espaços que o **A-2** julga serem os melhores:

- PESQ.** - éh:: que ambiente... você acha que é melhor pra ler... a esco::la.. a sua ca::sa algum outro luga::r?
A-2 - ... na escola
PESQ. - na escola? porque você acha que é melhor de ler na escola? ((fala que vai aproximar um pouquinho o telefone porque senão não iria escutar a voz do aluno))
PESQ. - por que é melhor ler na esco::la do que em casa?
A-2 - é melhor ler em casa mesmo
PESQ. - melhor em ca::sa?... eu senti uma dúvida aí é melhor em ca::sa... na escola... ou outro lugar?
A-2 - () em casa
PESQ. - em ca::sa?... por que?
A-2 - porque a mãe assina
PESQ. - por que o quê?
A-2 - a mãe coisa... éh:: ... ajuda

Assim como em outros momentos da entrevista, o **A-2** demonstra confusão em suas respostas, principalmente quando questionado a justificá-las, é como se ele entendesse que o que respondia não estava certo e por isso precisava mudar de opinião ou então quando não sabia justificar o que afirmava, trocava para a resposta que sabia explicar. Quando ele nos diz que é melhor ler em casa porque a mãe ajuda, subentendemos que em casa o aluno recebe algum tipo de apoio e que talvez seja o ambiente em que ele se sente mais seguro. Como já vimos antes, a escola é um local em que o **A-2** se sente bastante envergonhado por sua condição de estar ainda aprendendo a ler. Observemos, a seguir, qual é a preferência do **A-3**:

PESQ. - éh:: ... que ambiente você acha...que é melhor pra ler...a esco::la... a sua ca::sa...ou qualquer outro lugar?

A-3 - na escola

PESQ. - na esco::la? porque é melhor ler na esco::la do que em casa?

A-3 - sei não sei que é na escola

PESQ. - tá...você prefere ler mais na esco::la...

A-3 - é

O melhor ambiente para ler, na opinião do **A-3**, é a escola, porém ele diz não saber explicar o porquê de considerar que essa instituição seja o melhor espaço. Dessa maneira, acreditamos que tal ponto de vista pode ser pelo fato de ele ter mais contato com a leitura somente na escola ou então porque veja a leitura como necessária apenas nesse espaço. Uma semelhança nas colocações desses três alunos é que todos mencionam a escola como um dos lugares que consideram melhor para ler, o que significa que veem essa instituição como um lugar de leitura e que também é nela que são auxiliados, já que ainda não são leitores independentes. Assim, a escola pode ter grande influência sobre eles, podendo cativá-los a serem leitores e a compreenderem que esse ato também pode se estender para outros espaços porque vivemos numa sociedade mediada pela letra. Para tanto, é necessário tempo, espaço, material, incentivo e a não centralização no “ler para”, pois, como já vimos em Giardinelli (2010), muitas vezes a escola se centra no ler apenas para a realização de atividades e não como uma proposta que pode também ser livre.

Os suportes da escrita que existem atualmente são diversos, principalmente pelo avanço da tecnologia. Assim, passemos a refletir sobre quais são os suportes que os alunos entrevistados têm contato e se têm preferência por algum deles. Vejamos o que afirmam os três alunos (identificados, respectivamente, como **A1**, **A2** e **A3** e cujas falas são apresentadas a seguir, nesta ordem):

PESQ. - certo... éh:: ... em que meios de comunicação::o... você... éh... prefe::re ou acha que é melho::r de se ler... por exemplo... LER um li::vro... ler no computado::r... no celula::r... na televisã::o... onde é melhor?... pra você? onde você acha que é melhor?

A-1 - (8s) no livro

PESQ. - no livro?... você já teve/você já tentou ler alguma coisa... no celular?

A-1 - já:

PESQ. - já?... éh... mas você costuma ler alguma coisa no celular?

A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - ahn? ... não?

A-1 - não

PESQ. - e no computador você já tentou ler alguma coisa no computador?

A-1 - ((balança a cabeça negando))

PESQ. - não? certo... na televisão?

A-1 - ... já:

PESQ. - já... ma::s pelo que eu entendi... você acha que é melhor ler no Livro éh::: você tem mais contato com livros então?

A-1 - é

PESQ. - éh:: ... você acha éh:: que é melhor ler em que meios de comunicação por exemplo... no livro... no computado::r... no celula::r... na televisã::o onde você acha que é melhor de se ler?

A-2 - na... televisão

PESQ. - na televisão?... por quê?

A-2 - porque as palavra é grande

PESQ. - porque as palavras são grandes? ... as palavras ou as letras?

A-2 - as letras

PESQ. - as letras? ... e nos livros num são?

A-2 - pequena

PESQ. - as letras são pequenas no livro? ... mas cê tem alguma/algum problema de visão é? ... não?

A-2 - uhn uhn ((negando))

PESQ. - não tem?... mas mesmo assim você acha que é melhor ler em letras maiores... é isso?

A-2 - é

PESQ. - ce::rto... éh: você já tentou ler alguma coisa pelo computador?

A-2 - num tem não

PESQ. - não porque você não tem mas aí em algum outro lugar que tenha... na escola... na casa de um amigo... já tentou ler ou não?... não?

A-2 - uhn uhn ((negando))

PESQ. - certo... éh:: no celular?

A-2 - também não

PESQ. - também não? ... na televisão você disse que sim né que prefere ler na televisã::o do que no livro

A-2 - é

PESQ. - éh:: ... em que meios de comunicação você prefe::re ou você acha que é melhor ler...por exemplo...você acha que é melhor ler no livro...no celular no computador [na televisão

A-3 -

[no

livro

PESQ. - no livro?... por que é melhor do que nesses outras coisa?

A-3 - no livro tem menos coisa

PESQ. - éh:: você já tentou no celular?...alguma coisa?...algum livro no celular...

A-3 - não

PESQ. - no computador?

A-3 - não... só no livro [mesmo

PESQ. - [você tem contato com os livros...né isso? tá bom...você acha que é melhor no livro

A-3 - uhn hun ((afirmando))

Como visto acima, o **A-1** diz que já tentou ler pelo celular, mas não costuma usar esse aparelho e também já tentou ler pela televisão. Pelo computador nunca leu nada e o suporte que considera ser melhor e que tem mais contato é o livro. Já a preferência do **A-2** é ler pela televisão porque considera que as letras são maiores do que nos livros, não porque tenha algum problema de visão, mas por preferir um texto mais legível. Em relação aos outros meios como o computador, o aluno diz não possuir em casa e nem ter acesso em outros lugares e pelo celular

também não leu nada. Então, dos meios tecnológicos, o **A-2** só tem acesso à televisão e é por ela que diz ler. Esse não é um suporte comum do texto escrito por ser um suporte da comunicação audiovisual muito usado para entretenimento, todavia em algumas programações é possível observar a presença da escrita através de legendas e comerciais, por exemplo. Não sabemos como é essa leitura que o entrevistado faz, mas como anteriormente ele profere gostar de histórias, pode ser que suas práticas sejam de assistir e ouvir histórias transmitidas por esse meio comunicativo. Na opinião do **A-3** o melhor suporte para a leitura é o livro e este é o único meio pelo qual ele já realizou leituras. O aluno não revela ter acesso a outros recursos. Para ele, o livro tem menos coisas, o que pode significar que não gosta de ler textos muito extensos e que seu contato, pelo menos com mais frequência, é com livros de pouco texto.

Posto isso, percebemos que o livro impresso é a preferência da maioria dos nossos entrevistados, ainda que não saibam justificar precisamente seus gostos, revelam uma valorização pelo livro. Isso é fundamental porque mesmo com tantos recursos tecnológicos que há hoje em dia em que num computador, por exemplo, há espaço para arquivar uma biblioteca inteira, existe quem tenha preferência pelo livro físico e quem só tenha acesso unicamente a esse meio. Diante disso, questionamos aos entrevistados se eles possuem livros ou algum outro material de leitura em suas residências, que não fossem os livros didáticos recebidos na escola e que contato têm com esses materiais. Examinemos as considerações do **A-1**:

PESQ. - éh:: ... além dos livros escola::res... além dos livros da escola... tipo português matemática geografia história ciências... você tem algum outro livro na sua casa?... seus

A-1 - eu tINha

PESQ. - tinha? ... e não tem mais?

A-1 - não

PESQ. - e você fez o que com esses livros? ... já que você tinha

A-1 - mainha queimou

PESQ. - tua mãe queimou? ... então você não gostava muito deles né... pra ter deixado ela queimar?

A-1 - oxe eu num vi nã::o ela queimando nã::o

PESQ. - tu num visse não? queimou escondido teus livros? ... e aí tu fizesse o que quando tu visse que ela queimou?

A-1 - ...aí:: ... eu arrumei o::utros... daquele livrin::hos que... que vende em Monteiro... não tem?

PESQ. - sei

A-1 - pronto

PESQ. - aí tu arrumasse? ... aí tão lá na tua casa... então você TEM [ainda

A-1 - [tem

PESQ. - você tem contato com esses livros assim o que é que você faz com e::les? ... você deixa mais eles lá guarda::do ou você pega assim:: pra olha::r para ficar... lendo alguma co::isa olhar as ima::gens... qual é seu contato com esse livros A-1?

A-1 - eu pego le::io e fico olhando as co::isas

PESQ. - ahn... você consegue entende::r o que tem naqueles livros?

A-1 - (7s) consi::go... mas é pouca coisa

O **A-1** afirma que possuía livros em casa, mas que foram queimados pela mãe sem que ele visse, porém diz ter conseguido outros livrinhos os quais ainda possui. No momento da entrevista, pressupomos que esses livrinhos poderiam ser a literatura de cordel, no entanto essa informação não fica clara porque não interrogamos o aluno acerca de que livros seriam esses. O fato de ele ter procurado adquirir outros livros após a perda dos que tinha demonstra seu interesse por possuí-los. Em razão de suas dificuldades, o aluno entende poucas coisas do que há nas páginas dos seus livros, contudo revela ter a prática de pegá-los e ficar folheando-os, observando o que contém neles. Sobre o fato de o **A-2** ter tido seus livros queimados por sua mãe, que pode ter acontecido por motivos diversos, já que ele não nos diz a razão, ressaltamos que a atitude dela de queimar o material que o filho tinha acesso vai na contramão do incentivo à leitura. Isso pode ser fruto de uma falta de conhecimento sobre a importância do ato de ler e de como é relevante para o leitor em formação ter acesso a materiais para ler em casa, então essa mãe perde a chance de aproveitar o interesse demonstrado pelo filho. No entanto, salientamos que certamente a atitude dela pode estar relacionada à pouca experiência que ela própria tem com a leitura. Reparemos agora se o **A-2** tem acesso a algum material de leitura em casa:

PESQ. - certo... além dos livros escolares... A-2 você tem outros livros em sua casa?... seus?... tem?

A-2 - tem

PESQ. - que contato você tem com esses livros? ... você usa?

A-2 - uso não

PESQ. - fica só guardado?... fica só guardado?

A-2 - mas minha irmã pegou/a pequenininha rasgou tudo

PESQ. - sua irmã pega e rasga... então você tem livros em sua casa... além dos livros da escola... mas você não tem contato com esses livros... só ficam guardados?

A-2 - é

PESQ. - sim?

A-2 - sim

PESQ. - por que você prefere deixar eles guardados lá esquecidos do que... pegar pra ler pra olhar as figuras a fazer leitura... por quê?

A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - por que você deixa eles lá abandonados? ((ri))

A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - hum?... você não tem interesse de lê-los?

A-2 - tem não

PESQ. - tem não? ... de ler os livros que você tem lá guardados você... não tem interesse de ler eles?

A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - pode falar

A-2 - tem não .

Inicialmente o **A-2** afirma que tem livros e que não os usa. Depois, diz que sua irmã rasgou tudo. O aluno parece um pouco confuso, o que nos faz subentender que ele não possui livros em casa pelo motivo de sua irmã tê-los rasgado. Caso possua-os, não faz uso deles. Um

das razões para ele não ter materiais de leitura pode ser o fato de a irmã conseguir pegar e rasgar. Isso revela um contexto familiar complicado pelo fato de o aluno não conseguir guardar com segurança seus materiais de leitura ou até mesmo uma não preocupação de guardá-los em locais mais seguros. No trecho da entrevista acima, é notável também o silêncio do aluno diante de nossas perguntas, ao longo de toda a entrevista ele se mostra desconfortável com sua condição de leitor e com suas dificuldades e limitações. Isso se mostra na resposta de suas perguntas e na ausência delas. Ele tem tanta vergonha da sua condição, que prefere se calar. Isso nos leva a refletir que a falta de conhecimento nos cala, nos enfraquece e tira a nossa confiança. Nesse sentido, o domínio da leitura é libertador. Para Giardinelli (2010, p. 112), “[...] com cada página lida e que fazemos ler se constrói o pensamento autônomo. Com cada livro que se lê se coloca um tijolo no alto da grande muralha que é o conhecimento. Com cada leitura damos um passo à frente e retrocede a ignorância”. Assim, o ato de ler é um meio de nos libertarmos da ignorância e de sabermos nos manifestar. Agora, consideremos a fala do **A-3**:

PESQ. - tá... éh:: além dos livros escolares...aqueles livros né de português::s matemática geografia entre outros...você tem outros livros em sua casa?...além dos livros da escola?

A-3 - ...tem um livro lá

PESQ. - tem um? que é seu?

A-3 - é

PESQ. - que contato você tem com esse livro A-3?... você pega e::le pra ler pra olha::r

...

A-3 -

eu pego [ele

[não

PESQ. - [ou você só deixa ele lá abandonado guardado?

A-3 - não eu pego ele de vez em quando

PESQ. - de vez em quando você pega pra ler

A-3 - uhn hun ((afirmando))

PESQ. - é sobre o que esse livro?

A-3 - é:: duns ratins

PESQ. - duns ratinhos?

A-3 - é

O **A-3** afirma ter somente um único livro em casa, o qual pega de vez em quando. Ele não sabe especificar muito bem de que tipo de leitura se trata, apenas enfatiza ser de uns ratinhos, provavelmente seja um livro de história com ilustrações, porém não sabemos ao certo que livro é esse. É pertinente o fato de que ele faz uso desse único livro que tem, buscando lê-lo, pois isso denota interesse pela leitura em casa.

Sintetizando as discussões desse segundo ponto do nosso percurso, mesmo com algumas divergências de respostas, no geral, os alunos entrevistados não têm a prática de ler sozinhos, mas já tentaram realizá-la. Com exceção de um aluno, os outros ainda não têm suas preferências leitoras formadas, isso provavelmente em virtude de suas relações deficitárias com a leitura e

pela falta de experiências que poderiam contribuir para a formação do gosto. Além disso, são alunos que não têm contato com os meios tecnológicos, apenas com a televisão, em vista disso valorizam o livro como o melhor suporte de leitura. Consideram que os melhores ambientes para ler são a escola e a própria casa e dois deles revelam possuir algum material de leitura, além dos livros didáticos.

5.1.2. O contexto familiar e escolar dos alunos e a participação no projeto

Chegando ao terceiro e último tópico das discussões deste capítulo, passemos a refletir sobre o contexto dos alunos entrevistados, observando as motivações que eles recebem por parte da família e da escola e analisando o que eles dizem acerca da participação no projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, que se insere como um estímulo advindo do meio escolar. Começando pelo aspecto da família, vejamos se esses alunos convivem com pessoas que sabem ler. Observemos trechos das três entrevistas:

PESQ. - éh:: na sua casa tem pessoas que sabem ler?... tem?... sim ou não?
A-1 - sim
PESQ. - quem são?
A-1 - é porque lá tem quatro homem
PESQ. - sim
A-1 - é eu
PESQ. - ahn
A-1 - é eu... ((cita o nome do irmão 1))
PESQ. - sim
A-1 - e ((cita o nome do irmão 2)) e mainha e papai sabe tudo ler aí
PESQ. - sei
A-1 - menos eu e ((cita o nome do irmão 1)) que num sabe
PESQ. - ah... então TODos sa::bem... menos você e o seu irmão... tá certo

PESQ. - em sua ca::sa... tem pessoas que sabem ler?
A-2 - tem minha irmã
PESQ. - só sua irmã
A-2 - a véa
PESQ. - a mais velha... sua mãe sabe ler?
A-2 - uhn hun ((afirmando))

PESQ. - ... em sua ca::sa existe pessoas que sabem ler?
A-3 - existe
PESQ. - quem?
A-3 - mãe
PESQ. - sua mã::e
A-3 - pai
PESQ. - seu pa::i
A-3 - minha irmã
PESQ. - sua irmã
A-3 - minha avó num sabe muito não... minha avó

O **A-1** vive num meio no qual todos de sua casa sabem ler, porém ele diz ser a exceção juntamente com o seu irmão. Aqui mais uma vez o aluno ressalta como se vê, julgando-se como alguém que não domina a leitura. Na casa do **A-2**, apenas sua irmã mais e velha e sua mãe é que sabem ler. Diferentemente do **A-1**, ele não menciona a si próprio como um dos que sabem ou não ler. O **A-3** diz que a mãe, o pai e a irmã sabem ler, somente a avó é que não sabe muito, ele também não se inclui como sendo um dos que sabem ou não. Diante disso, é possível observar que os três alunos convivem em suas residências com pessoas que sabem ler. Contudo, o fato de uma pessoa saber ler não significa que ela seja uma motivadora desse ato, por isso questionamos quem são as pessoas que motivam a leitura a esses alunos e dessa forma notar de onde vêm suas motivações, se de casa ou de outro meio. Iniciemos pelo **A-1**:

PESQ. - éh:: ... tem alguém que:: lhe incentiva a ler A/A1?

A-1 - não... lá em casa não tem ninguém

PESQ. - alguém que diga assim A-1 olha aprenda a le::r... leia ma::is... né leia li::vros porque é muito importan::te pra sua vida pra você aprende::r pra você se desenvolve::r... tem alguém que faz isso? que te incentiva?

A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - na sua casa... tem alguém que faz isso... que lhe motiva a aprender a ler?

A-1 - não

PESQ. - não? e na escola? seus professores... ou alguém?

A-1 - tem

PESQ. - tem?... certo... então na escola tem e na sua casa não tem... tá bom

O **A-1** afirma, duas vezes, que em sua casa não há quem o motive a ler. Para ele, que ao longo da entrevista se mostra motivado a aprender mais, se do meio familiar recebesse estímulos certamente, isso o ajudaria no processo de desenvolvimento na leitura. É possível que a ausência de motivação em casa seja decorrente do convívio familiar com pessoas que desconhecem a importância do ato de ler. Embora ele conviva com pessoas que sabem ler, elas podem ter pouca experiência com a leitura e não entendam a relevância do estímulo. Como vimos antes, o **A-1** teve livros queimados pela mãe sem que ele soubesse. Então, é notável que ele vive num meio em que os familiares não sabem da importância que práticas motivadoras podem ter para o leitor em formação. Porém, apesar da ausência do incentivo em casa, o aluno diz que na escola há quem o motive. Perante o exposto, evidencia-se o quanto a escola é importante para a promoção da leitura, principalmente para alunos, como o **A-1**, que não contam com o apoio familiar e resta-lhe a escola para desempenhar essa função. Vejamos se o **A-2** conta com alguma motivação da família:

PESQ. - tem alguém que te incentiva a ler A/A-2 só quero te chamar de A ((ri))... tem alguém que te incentiva a ler que te diz olha A-2 é muito importan::te você le::r... e você: precisa... ler mais aprender mais... tem alguém que te incentiva a fazer isso?

- A-2** - não
PESQ. - ninguém diz... ninguém diz pra você olha:... A-2 é muito importan::te aprender a le::r?
A-2 - tem ((cita o nome de uma professora))
PESQ. - ((fala o nome dito pelo aluno)) quem é ((repete o nome dito pelo aluno))?
A-2 - a professora
PESQ. - de quê?
A-2 - português
PESQ. - sua professora de português:s... então só sua professora de português que diz pra você que é importante ler que você precisa aprender a le:r... somente ela?... sim ou não?
A-2 - sim

Segundo o **A-2**, há somente uma pessoa que o incentiva na busca pela leitura, que é sua professora de português. Anteriormente o entrevistado nos afirmou que ler em casa era melhor porque a mãe ensinava, isso nos levou a pressupor que ele recebesse algum apoio em casa, porém aqui ele não faz menção à mãe e nem a nenhum membro da família. Com isso, inferimos que a motivação vinda da escola, especificamente da professora citada, pode ser a mais marcante para o aluno. Já o **A-3** foi o único a afirmar que recebe algum estímulo em casa, vejamos:

- PESQ.** - tá... alguém te incentiva a ler A-3?... alguém diz olha A-3... leia ma::is é muito importan::te vai ser bom pra você::
A-3 - meu pai
PESQ. - seu pai te incentiva?
A-3 - uhn hun ((afirmando))
PESQ. - e fora de casa assim tem alguém que te incentiva
A-3 - não
PESQ. - na esco::la... professo::res
A-3 - ... não...só ((cita o nome da professora)) mesmo ((ri))
PESQ. - professora de português?
A-3 - é

Diferentemente do **A-1** e do **A-2**, o **A-3** afirma receber o incentivo do pai e não cita outros membros da família que realizem esse papel. Porém, o aluno também diz que na escola é motivado unicamente pela professora de língua portuguesa, também citada pelo **A-2**. Pelo visto, no que concerne ao incentivo do ato de ler, a presença dela é mais forte, já que os alunos não citam nenhum outro professor de outra disciplina. Isso realça o que foi dito pela **PROF** no capítulo anterior, que o profissional dessa área costuma ser o mais cobrado quanto a questões de leitura, por isso costuma ser o que mais a motiva. Todavia, outros docentes que não sejam da área de língua podem trabalhar com estratégias de leitura também, visto que esse saber é necessário para os alunos nos diversos ramos do conhecimento porque a maioria das áreas usa o texto como apoio. Voltando à questão da família, vimos que a maioria dos discentes entrevistados não é estimulada em casa, somente o **A-3** confirma receber motivação do pai, o que ainda é pouco para quem mora com várias pessoas que sabem ler. O papel da família como

motivadora da leitura deve iniciar-se desde cedo, mas precisa ser contínuo, por isso acreditamos que, se esses alunos recebessem um constante estímulo e apoio familiar, as dificuldades deles poderiam ser bem amenizadas. Assim, faltam a essas famílias informações acerca do impacto que o ato da motivação tem para o futuro do aluno e também a própria experiência como leitores para compreender o papel da leitura na vida cotidiana e para saber os caminhos possíveis nesse incentivo à formação dos mais jovens.

Segundo Filipouski (2006, p. 164), a tarefa da escola e de todos os educadores que nela atuam é

[...] ensinar que ler e escrever promovem socialmente, dão acesso à cultura e ao conhecimento, são um modo de relacionar o que se faz na escola com o que existe fora dela. Nesse sentido, a prática de ler e escrever desenvolve-se de responsabilidade partilhada entre professor e aluno, em que o primeiro atua como guia, apoio, mediador de cultura e o segundo como sujeito ativo da aprendizagem.

Nessa perspectiva é que se enquadra o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, como uma atuação da escola, especialmente de uma educadora para promover a leitura. No capítulo anterior a este, vimos a avaliação da **PROF** sobre a recepção dos alunos a esse projeto, agora observemos a própria manifestação deles:

PESQ. - pronto... vamo falar agora sobre:: o projeto... você tava participan/participou durante esse ano na/uma vez na semana à tarde...é:: sobre esse projeto que foi inicia::do pela sua professora de português... a professora ((cita o nome da professora)) ... por que você quis participar desse projeto A-1?

A-1 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - por que você QUIS tá vindo toda semana participar desse projeto?

A-1 - (6s) que eu já me acostume::i

PESQ.- ahn e o que mais?... o que é que fez você vir? antes de você se acostumar você teve que vir né [assim

A-1 - [é

PESQ. - vir na primeira ve::z depois na segun::da... por que você quis vir? você acha que esse projeto ia lhe ajudar em alguma coisa?

A-1 - ia

PESQ. - em quê?

A-1 - nas leitu::ra

PESQ. - na leitu::ra

A-1 - na escri::ta

PESQ. - na escri::ta... certo... então foi i::sso que fez você vir pro projeto... porque você acho::u né que o projeto ia lhe ajudar na leitura e na escrita... é isso?

A-1 - é:

PESQ. - vamo falar agora sobre o proje::to... que foi iniciado por sua professo::ra... de português... por que você quis participar desse projeto esse ano A-2?

A-2 - ... pra aprender ler

PESQ. - pra aprender a le::r?... e por que mais?

A-2 - (4s) fazer as tare::fas

PESQ. - pra aprender a fazer as tare::fas... certo

PESQ. - tá...agora vamo falar... sobre o projeto...você participou durante esse a::no... à tarde.. tá bom com a professora... éh:: de português que teve essa iniciati::va de pensar num projeto assim éh:: por que você quis participar desse projeto durante esse ano A-3?

A-3 - melhorar... leitura

PESQ. - pra melhorar a sua leitura?

A-3 - uhn hun ((afirmando))

Primeiramente, o **A-1** enfatiza que participou do projeto porque se acostumou a ir, o que demonstra sua assiduidade e interesse, depois fala que o projeto lhe ajudaria na leitura e na escrita. Para o **A-2**, a relevância de participar do projeto estava em aprender a ler e a fazer tarefas. Esse ponto vista salienta o que foi relatado por ele sobre a sua visão de importância da leitura para a resolução de atividades escolares. Vemos que há nesse aluno um desejo de saber cumprir com os exercícios da escola e para isso ele entende que precisa saber ler. Para o **A-3**, a intenção de participar do projeto também estava na busca pela melhora na leitura. Assim, em unanimidade, os três alunos reconhecem que o projeto era voltado para a leitura e que podia ajuda-los nesse aspecto de superação de dificuldades. Vejamos se ao término do programa esses discentes se sentiram ajudados:

PESQ. - você sente que esse projeto te ajudou?

A-1 - e muito

PESQ. - e mUIto? ah::: por quê?... você acha que você conseguiu éh:: se sair melhor nas atividades da esco::la?... você acha que lhe ajudou a aprender um pouquinho ma::is de leitu::ra que:: você teve mais contato com os li::vros... você aprendeu a escreve::r me::lhor?... em que te ajudou?

A-1 - a escreve::r ()

PESQ. - escreve::r e o que mais?

A-1 - (10s) é me ajudou mais

PESQ. - você sente que esse projeto te ajudou A-2?

A-2 - muito

PESQ. - te ajudou?... por que?... por que você acha que te ajudou?

A-2 - ((fica pensativo, mas não responde))

PESQ. - você acha que você melho::u éh:: em sala de aula... com a ajuda do proje::to você conseguiu... éh:: se desenvolver mais na leitu::ra?

A-2 - um pouco

PESQ. - um po::uco?... te ajudou... então

A-2 - uhn hun ((afirmando))

PESQ. - tá...você sente que esse projeto te ajudou?

A-3 - ajudou

PESQ. - você acha que você conseguiu melhora::r

A-3 - melhorei

PESQ. - melhorou?

A-3 - uhn hun ((afirmando))

O **A-1** reconhece que o projeto o ajudou e para intensificar essa ajuda ele usa o advérbio “muito”. Mesmo que ele não saiba detalhar a ajuda que afirma ter recebido dizendo somente que o ajudou na escrita e que “lhe ajudou mais”, a resposta imediata que o aluno nos deu ao proferir a expressão “e muito” nos leva a entender que de fato houve uma avaliação significativa por parte dele, que percebeu algum impacto positivo. O **A-2** também avalia de modo semelhante e utiliza o advérbio “muito” para expressar que sentiu que o projeto o ajudou. Depois afirma que se desenvolveu um pouco na leitura. Embora o projeto não tenha sido suficiente para solucionar o problema desses alunos, pois como já refletimos antes, o trabalho com leitura exige muito mais tempo e perseverança, foi uma iniciativa simbólica para esses alunos que, quando questionados sobre a ajuda que obtiveram, ao invés de responderem com um “sim”, respondem com uma palavra que expressa muito mais do que isso. Diferentemente do **A-1** e do **A-2**, o **A-3** é menos expressivo, mas também menciona ter se sentido ajudado e ter melhorado, apesar de não detalhar. Mesmo que os três alunos não descrevam com mais precisão, todos reconhecem que o projeto foi um meio de ajuda para eles. Assim, consideramos o projeto como tendo sido útil, como uma estratégia que trouxe acréscimo ao conhecimento dos alunos aproximando-os da leitura, trouxe contribuições que ampliaram os horizontes desses discentes, proporcionou a vivência de experiências únicas e os inseriu em práticas letradas às quais não teriam se não fosse o projeto.

Outro ponto que perguntamos aos entrevistados foi sobre o que eles mais gostaram no projeto. Vejamos as colocações deles, começando pelo **A-1**:

PESQ. - éh:: do que é que você mais gostou no projeto?

A-1 - (8s) dos li::vros

PESQ. - dos livros:?. ah::

A-1 - (11s) daquela brincadeira que nós fazia lá

PESQ. - éh:: do que que você mais gosto::u... no projeto?

A2 - ...as coisas que nós fazia

PESQ. - as coisas que vocês faziam... por exemplo?... que coisas que vocês faziam no projeto?

A-2 - brincava

PESQ. - uhn:

A-2 - (11s) ... fazia um mói de coisa nós

PESQ. - fazia um mói de coisa?

A-2 - é

PESQ. - tinha atividades diferen::tes?

A-2 - é

PESQ. - do que que mais você gostou no projeto?

A-3 - ... das leitura lá...dos livros

PESQ. - da leitura dos livros
A-3 - uhn hun ((afirmando))

No ponto de vista do **A-1** o que mais lhe chamou a atenção foram os livros e as brincadeiras que faziam, possivelmente ele se referia aos momentos motivacionais que ocorriam no decorrer das leituras realizadas. O **A-2** diz que gostava das coisas que faziam, que eram várias, dentre elas cita que brincavam. Quando os alunos se referem a brincadeiras, acreditamos que isso seja uma alusão às dinâmicas que eram realizadas como estratégias de motivação, que tornavam o momento divertido. E o **A-3** tem uma opinião semelhante a do **A-1**. Os dois alunos afirmam terem gostado das leituras dos livros que foram trabalhados e o **A-1** e **A-2** ressaltam que também gostaram dos momentos dinâmicos que tiveram. As atividades que foram feitas no projeto seguiam uma rotina diferente e isso chamava a atenção dos alunos ao ponto de eles terem ressaltado como uma das coisas que mais gostaram. A menção ao gosto pela leitura dos livros é significativa porque denota o efeito positivo que a literatura trouxe para os alunos. Além dos livros, outros textos foram trabalhados, no entanto, o que cativou mesmo foram as histórias compartilhadas por meio do texto literário e as estratégias que foram feitas no entorno dessas leituras. Isso faz um realce à fala da **PROF** no capítulo anterior quando menciona que quando os alunos a veem relembram do projeto e comentam sobre os livros que leram.

Diante da possibilidade da continuação do projeto, questionamos se havia interesse da parte deles em continuar participando, e eis as colocações dos três discentes:

PESQ. - éh:: você pretende continuar participando desse projeto no outro ano?
A-1 - (
PESQ. - pretende? por quê?
A-1 - (5s) porque tô me esforçan:do ma::is

PESQ. - éh:: e no próximo a::no... você quer continuar participando desse projeto?
A-2 - uhn hun ((afirmando))
PESQ. - sim?
A-2 - sim
PESQ. - por que?
A-2 - porque é bom
PESQ. - é bom? por que você acha que foi bom?
A-2 - fazer as tare::fas e um bocado... de coisa
PESQ. - uhn:: porque você fez tarefas e essas tarefas eram boas?
A-2 - era

PESQ. - tá bom...você pretende continuar nesse projeto no ano que vem?
A-3 - pretendo mas... eu vou estudar de tarde agora né...eu não sei se vai dar
PESQ. - ah tá certo...você pretende né queria continuar...
A-3 - é

PESQ. - mas como você vai estudar à ta::rde

A-3 - não sei se vai ter como

PESQ. - num sabe né... mas se tivesse como você queria continuar participando?

A-3 - ahn han ((afirmando))

O **A-1** revela que continuaria participando do projeto se houvesse a continuação, pois ele estava se esforçando mais. A menção ao esforço pessoal foi algo bem enfatizado por ele ao longo da entrevista, isso reflete seu empenho, o que é fundamental para a sua formação como leitor. O **A-2** também expõe a vontade de continuar participando, porque considera que o que faziam no projeto era bom. Interessante que dentre essas coisas boas, o aluno cita a realização de tarefas. Na escola, muitas vezes, os discentes têm aversão à realização de atividades, todavia, no caso do **A-1**, houve da parte dele uma afinidade pelas atividades que fazia no projeto. E o **A-3** não sabia se teria como continuar participando do projeto, porque ia mudar de escola e as aulas aconteceriam também no turno vespertino. O aluno estava em transição do ensino fundamental para o médio, por isso ocorreria a mudança de escola. Todavia, ele ressalta que continuaria frequentando o projeto, se pudesse.

É certo que não podemos desconsiderar o fato de que os alunos podem ter nos dado as respostas que julgaram ser as que seriam mais aceitas. No entanto, diante das dificuldades que eles relatam ter, sobretudo na escola, e todo o esforço que tiveram para participar do projeto sendo que a participação era voluntária, percebe-se que eles viram nessa iniciativa da **PROF** uma oportunidade de melhorarem naquilo que precisavam, por isso frequentaram com o pensamento de se desenvolverem mais na leitura, na escrita e na realização das tarefas da escola. Como eles afirmam e como também foi notado pela professora, houve traços significativos que foram de fato melhorados, como a decodificação de palavras e a participação em sala de aula. Além disso, o contato desses discentes com práticas letradas e com a leitura foi ampliado, tanto que os livros trabalhados se tornaram memoráveis para eles. Entretanto, nota-se que a ideia de que a leitura é algo que serve somente para fins escolásticos está muito enraizada nos educandos entrevistados, visto que, em nenhum momento, mencionaram a leitura como necessária para atividades do dia a dia também. Diante do contexto familiar que esses alunos vivenciam, da ausência de estímulos ao ato de ler fora da instituição escolar e da pouca participação em práticas letradas no cotidiano, cabe à escola ser para eles a propulsora do gosto pela leitura, da formação da competência leitora deles e de levá-los a perceber que a leitura é um saber que deve ser aprendido para a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder ao questionamento “por que e como surgiu o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* e que contribuições essa ação docente trouxe para seus participantes?”, objetivando assim identificar os fatores que motivaram a realização desse projeto na escola municipal Bento Tenório de Sousa no município de Monteiro-PB e refletir sobre os resultados obtidos. Ao longo do trabalho, descobrimos que as motivações que impulsionaram a professora a realizar o referido projeto foram baseadas nas dificuldades de leitura dos seus educandos, o que gerava déficit no desempenho deles na disciplina de língua portuguesa lecionada por ela. Percebemos também que foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto a importância que a docente dá a leitura e o fato de compreendê-la como um processo abrangente que faz parte da vida de todo ser humano, visto que a leitura está presente na sociedade nas mais diversas manifestações. O fato de a educadora ser leitora, como afirmou, também foi bastante relevante, porque sua prática partiu daquilo que ela acredita e vivencia. Como refletimos antes, tais características são fundamentais para a promoção de uma prática de leitura. Se a docente decidiu transpor as barreiras da sala de aula em prol de fomentar o ato de ler, para aqueles que mais necessitavam, é porque havia nela uma preocupação com a formação leitora dos seus alunos e porque ela sabia a diferença que isso poderia fazer no desempenho deles em sala de aula, como também no cotidiano.

As discussões que fizemos respaldadas nos estudos de Ferrarezi e Carvalho (2017), Giardinelli (2010), Cafiero (2010), dentre outros, bem como nos resultados das avaliações externas que aferem a proficiência leitora dos estudantes, Prova Brasil e Pisa, demonstraram que a realidade vivenciada no contexto de sala de aula da **PROF** não é somente um problema local, mas também é um cenário nacional, já que a maioria dos alunos brasileiros está posicionada em níveis de proficiência de leitura considerados insuficientes para o nível escolar que cursa. Isso denota o quanto o ensino de leitura precisa ser ressignificado, não para que haja somente uma melhora nos resultados desses testes, mas principalmente para propiciar ao aluno o desejo de ler com frequência, cativá-lo a perceber a utilidade que isso tem para a vida e a levá-lo a desenvolver as habilidades que estão envolvidas no processo da leitura. Porém, enquanto perdurar a visão de que ler é ruim e que só serve para a escola, para a resolução de atividades e provas, a formação de leitores proficientes continuará sendo um problema nacional.

No delinear desta pesquisa, observamos que existem diversos fatores que podem contribuir para as dificuldades leitoras dos alunos. Como vimos, há uma diferença significativa entre estudantes que desde muito cedo, no berço familiar, participam de atividades letradas

proporcionadas pela família sendo constantemente incentivados e entre aqueles que só dependem da instituição escolar para ter alguma motivação. Isso advém de aspectos sociais, culturais, econômicos, dentre outros, certamente. Levando em consideração esses aspectos, são raras as famílias que cumprem o papel de estimular o ato de ler. Por vezes, pais ou demais familiares não têm uma prática leitora e não compreendem a importância disso. Assim, a escola se torna a única a exercer uma grande parcela de contribuição para a formação de leitores. Entretanto, o modo como o ensino de leitura tem acontecido nessa instituição apresenta muitas lacunas.

Conforme os teóricos supracitados, os textos, muitas vezes, são utilizados como pretextos para determinadas atividades e avaliações, associados a notas e punições. O ensino tem se tornado frequentemente baseado numa experiência puramente lógica e mnemônica, sem espaço para a experiência estética e para o desenvolvimento do gosto, o que faz com que nem todos aprendam, pouco gostem de ler e pouco desenvolvam suas habilidades. Em consequência, muitos alunos avançam de série/ano com baixo nível de letramento na leitura. Exemplo disso mostramos quando comentamos sobre a pesquisa de Silva (2016). É por isso que a ressignificação é necessária, as práticas metodológicas que não tratam a leitura e o texto como conteúdo precisam ser repensadas, pois a escola só formará leitores se houver tempo de qualidade para ler nesse ambiente, e isso em todos os níveis da educação básica.

Apoiando-nos em Cafiero (2010), Oliveira e Antunes (2013), Giardinelli (2010) e outros, verificamos que o ensino de leitura na escola pode ser melhorado e dificuldades podem ser minimizadas se estratégias de trabalho com o texto forem postas em prática pelos docentes e apoiadas pela referida instituição. Os caminhos metodológicos que discutimos na parte do referencial teórico são possíveis hoje. Para Ferrarezi e Carvalho (2017), num contexto ideal, muito mais deveria ser feito, a exemplo de uma alteração nos currículos nacionais da educação básica, a fim de proporcionar tempo efetivo para a leitura detida e profunda de livros no ambiente escolar, como também fortes políticas públicas de fomento à leitura, porém isso não cabe só ao professor. Foi trilhando pelo caminho possível, sem esperar pelo ideal, que a professora do nosso estudo executou sua metodologia de ensino. Isso por meio de um planejamento flexível abarcando as necessidades que surgiam ao longo da prática e sempre tendo em vista a interação dos alunos com as leituras realizadas, promovendo assim o letramento. Com isso, entende-se que mesmo diante das precárias condições da educação brasileira atualmente, é possível que cada professor, dentro da sua realidade, desenvolva um trabalho significativo com a leitura na escola por meio de estratégias que visem despertar o gosto por ler, como também de conduzir os alunos a se tornarem leitores plenos.

No que tange às contribuições do projeto, mostramos o ponto de vista da professora e dos alunos entrevistados. Na perspectiva dela, vários reflexos benéficos foram notados. Para exemplificar, a docente ressaltou o caso de um dos alunos no qual ela notou mais esforço pessoal, melhora na autoconfiança, mais participação nas atividades em sala de aula, melhor comportamento e melhora na fluência da leitura da palavra escrita. Acerca das contribuições para sua vida profissional, a **PROF** considerou que foi um aprendizado “grandioso”, uma das experiências mais prazerosas de sua carreira e uma ação que lhe trouxe a suavização do sentimento angustiante que ela possuía ao observar as dificuldades dos alunos e não ter muito o que fazer e o projeto foi, portanto, um meio que ela teve de ajudá-los. Constata-se, então, que os frutos de um trabalho compromissado com a leitura e com o outro são verdadeiros.

Anteriormente, a educadora demonstrou reconhecer que o problema em sua totalidade não foi resolvido, pois mais tempo seria necessário para resultados mais consistentes. No entanto, o trabalho contínuo que ela teve por cerca de um ano revela que promover leitura traz frutos positivos. No caso dos alunos, não foi somente perceptível a melhora na decifração da palavra escrita, mas outros aspectos como a autoconfiança, a participação e o melhor comportamento. Portanto, percebe-se que a leitura nos torna melhores, mais seguros, mais perseverantes, mais conhecedores e nos dá liberdade de expressão. Para a docente, o trabalho com essa prática leitora lhe trouxe aprendizados e prazer. Isso demonstra que não só ler, mas o ato de mediar a leitura pode ser prazeroso e propiciar aprendizados não só para quem desfruta da prática, mas também para quem a realiza, porque o ato de contribuir para o avanço do outro gera satisfação. O prazer para o profissional docente é essencial, uma vez que renova suas energias, traz ânimo para continuar, alegria pelo que faz e a esperança de um futuro melhor.

Na perspectiva dos discentes entrevistados, **A-1**, **A-2** e **A-3**, mesmo com dificuldades para falarem, todos afirmaram que aceitaram participar do projeto porque viam nele uma possibilidade de ajudá-los a melhorar na leitura. Após cerca de um ano de participação, esses alunos declararam reconhecer que de fato o projeto foi uma fonte de ajuda para eles e consideraram que se desenvolveram um pouco mais, que gostaram dos livros e das atividades e que continuariam participando se o projeto continuasse. Portanto, o engajamento dos educandos nessa iniciativa da **PROF** promoveu aprendizados, experiências com várias leituras e participação em práticas letradas que eles não teriam vivenciado caso o projeto não tivesse acontecido. Como bem vimos, os resultados não foram miraculosos para sanar os problemas dos alunos, mas trouxe contribuições significativas e poderiam ser ainda melhores e multiplicadas se mais iniciativas semelhantes acontecessem com mais frequência. Para o bom resultado, a metodologia adotada pela professora foi muito importante e se tornou tão marcante

que no cotidiano escolar os alunos ficavam comentando com ela sobre as leituras realizadas. Logo, se todos os discentes que foram identificados pela **PROF** como tendo dificuldades leitoras, como também os demais espalhados pelas diversas escolas, tivessem continuamente o estímulo necessário por parte da família e também do setor educacional, muitas dificuldades poderiam ser reduzidas e os alunos avançariam cada vez mais na formação como leitores.

No que diz respeito à nossa investigação sobre a relação dos entrevistados com a leitura, constatamos que ler, para eles, é um verdadeiro desafio. Suas práticas são bem deficitárias, mal conseguem ler sozinhos, mal conseguem identificar suas preferências de leitura e pouco têm acesso à tecnologia, que poderia ser uma forma de ampliar o letramento deles. Contudo, esses alunos afirmaram possuir livros em casa, ainda que em quantidade bem limitada, os quais usam às vezes e é o livro o suporte preferido deles. Dois lugares foram citados como sendo os preferidos para realizarem o ato de ler: a escola e a própria casa. Porém, apesar de gostar de livros e ter ambientes prediletos para ler serem aspectos importantes para a formação leitora deles, a influência que recebem é muito pouca. Na família, apesar de conviverem com pessoas que sabem ler, não são motivados (com exceção de um aluno que disse que o pai o motiva) e na escola, local em que mais percebem suas dificuldades, a única motivação que afirmaram receber é da professora de português, o que também deve ser difícil para ela assessorá-los na intensidade que necessitam quando se tem que lidar com turmas numerosas e dar de conta de todos os conteúdos que o sistema escolar exige que sejam trabalhados em sala.

A participação em práticas letradas fora da escola para os discentes entrevistados é bem reduzida. A percepção de leitura que eles demonstraram ter, de que ler é algo da escola e para a escola, é um fator que demonstra essa ausência de inserção na cultura letrada no dia a dia. É provável que, devido à pouca idade e às suas condições socioeconômicas, eles não estejam ainda expostos a muitas situações letradas, que exijam o domínio da palavra escrita (seja na leitura ou na produção de textos nas suas interações) e por isso não percebem essa utilidade que ultrapassa o ambiente escolar. A falta de acesso a diferentes materiais de leitura e a diferentes espaços que proporcionam o contato direto com práticas letradas ao longo da vida desses educandos é, possivelmente, uma das causas que pode ter contribuído para essa pouca relação que eles têm com a leitura e também para as dificuldades que apresentam, visto que se desde muito cedo tivessem tido os estímulos necessários poderiam vivenciar uma realidade diferente e de mais intimidade com o ato de ler. Por isso, realçamos aqui nossas discussões sobre práticas de leitura e a importância que os diversos ambientes podem ter para formação do leitor e conseqüentemente para a sua inclusão na sociedade, pois a participação em muitas situações sociais exige um leitor preparado.

Como uma oportunidade promovida através da escola, especialmente por uma professora de língua portuguesa, o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* foi uma prática fundamental de promoção à leitura. No ano de 2019 o projeto não voltou a acontecer porque a professora não teve mais disponibilidade de tempo, pois havia passado no processo seletivo para ser supervisora do PIBID e, dessa forma, precisaria atender às atividades desse programa ficando assim sem as condições necessárias para dar conta da continuidade do projeto. Dessa forma, pudemos ver que projetos são importantes, sejam como os da **PROF**, sejam como os da proposta de Ohuschi (2018). Os diversos caminhos possíveis hoje na escola quando colocados em prática podem gerar bons resultados no processo de ensino-aprendizagem e na redução do quadro de não-leitores tão presente no Brasil.

Neste trabalho, pudemos contemplar o quão importante é o ensino de leitura, que não deve se esgotar na alfabetização, mas que precisa perdurar por toda a educação básica, em cada fase trabalhando-se de maneira inter-relacionada uma com a outra e contemplando as necessidades de aprendizagem de cada uma delas. Quando mesmo avançando de séries os discentes não conseguem se desenvolver na leitura conforme o que é adequado para cada nível de ensino, é necessário um incentivo maior a esses educandos para que eles possam superar suas dificuldades, ter uma boa relação com a leitura e se tornar leitores. Isso é possível para esse público que muitas vezes é taxado de rebelde, de desinteressado ou até mesmo de “sem jeito”. Cada aluno vivencia um contexto que colabora ou não para o desenvolvimento escolar dele, compreender essas diferenças e considerar que nem todos aprendem no mesmo ritmo e nem ao mesmo tempo, são ações fundamentais para a realização de um trabalho com leitura que tenha por essência a formação de cidadãos leitores, que saibam interpretar os diferentes tipos de texto presentes na sociedade, que compreendam verdadeiramente a utilidade da leitura. Reiteramos mais uma vez que a escola não é o único lugar onde o indivíduo pode se desenvolver como leitor, mas como bem vimos em Mortatti (2004), devido às atuais condições sociais, econômicas e culturais, dificilmente isso pode vir de fora dessa instituição.

Tudo isso também nos leva a pensar sobre a importância do professor de português na formação de leitores. Apesar de professores de outras disciplinas poderem ser estimuladores do ato de ler, a carga sempre cai com mais intensidade nos docentes de língua portuguesa. Pudemos verificar isso quando a **PROF** fez essa consideração, como também quando os alunos entrevistados disseram que a professora de português é a única que os motiva.

A **PROF** teve a oportunidade de realizar um projeto no contraturno escolar, mas há outros professores que devido às precárias condições salariais do trabalho docente precisam ampliar a jornada de trabalho para dois e até mesmo para os três turnos do dia, o que torna

impossível realizarem um projeto como o desse da docente do nosso estudo. Percebemos, então, a complexidade de ser professor hoje, além de lidar com questões de salário, com condições burocráticas do sistema escolar e com condições físicas do espaço, visto que muitas escolas têm uma estrutura que deixa muito a desejar, às vezes muitos docentes também precisam lidar com a angústia e com a preocupação de verem seus alunos pouco se desenvolvendo por não terem um nível adequado de leitura, como foi o caso da **PROF**.

Chegando ao fim deste trabalho, mas não ao fim de suas reflexões, que podem ser ampliadas em estudos futuros, retomamos o que foi dito na introdução desta monografia sobre o interesse que moveu a sua realização e pontuamos que todo o percurso que permitiu seu desenvolvimento intensificou ainda mais o nosso interesse pelos estudos sobre leitura e formação de leitores. Mesmo diante das respostas encontradas para as questões que guiaram esta pesquisa, as discussões por um ensino mais significativo de leitura não cessam. Estudos futuros que contemplem mais detalhadamente ou sobre outras perspectivas o que discutimos aqui podem ser realizados, tais como: estratégias que contribuam para a superação das dificuldades de leitura, quer sejam executadas em sala de aula ou fora dela; possibilidades de caminhos que promovam uma parceria entre escola e família no processo de motivação aos alunos; estudos mais detalhados sobre o contexto dos educandos dentro e fora da escola e como isso contribui ou não para a formação leitora; investigações sobre o que professores de outras disciplinas dizem acerca das limitações de leitura dos discentes; pesquisas sobre se esse mesmo contexto de dificuldade é visto no ensino médio também. Enfim, o campo de pesquisa é amplo e muitas são as possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. A formação do leitor literário. *In*: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 57-81.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.
- BRASIL. MEC/INEP. **Relatório Saeb**. Brasília: Inep, 2019. 162 p.
- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino) p. 85-106.
- COSTA VAL, M. da G. O que é ser alfabetizado e letrado?. *In*: CARVALHO, M. A. F. de.; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.
- ESPÍNDULA, D. V. I. **Biblioteca Pública Municipal de Campina Grande-PB: histórias, leitores e leituras**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- FERRAREZI Jr., C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FILIPOUSKI, A. M. R. Professor: leitor e formador de leitores. *In*: CARVALHO, M. A. F. de.; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 162-165.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIARDINELLI, M. **Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores**. São Paulo: Editora Nacional, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OHUSCHI, M. C. G. **Projetos de leitura e escrita**: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, T. de; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 63-79.

PARA GOSTAR DE LER. Direção: Eduardo Rajabally. Produção: Francesco Civita e Beto Gauss. Brasil: Prodigio Films, 2017. 1 vídeo (58 min30s.). Publicado pelo canal Itaú. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IR-q-bFNeYM&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REVOREDO, M. **Mediadores de leitura**: a participação da família na formação de leitores: um estudo de caso em Presidente Prudente/SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de ciências e tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SÁ, M. da P. M. de. *et al.* (orgs.) **A linguagem falada culta na cidade do Recife**: v. 1 - diálogos entre informantes e documentador. Recife: Ed. UFPE, 2017.

SILVA, M. V. da. **Dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola de zona rural baiana**: representações de professores de diferentes disciplinas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Autêntica: 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.