

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Graciely Alves dos Santos

LEITURA: teoria e prática, as contradições do cotidiano escolar

Paranaíba - MS

2015

Graciely Alves Dos Santos

LEITURA: teoria e prática, as contradições do cotidiano escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para Licenciatura no curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Me. Carina Maciel de Oliveira Silva

Paranaíba - MS
2015

Graciely Alves Dos Santos

LEITURA: teoria e prática, as contradições do cotidiano escolar

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba M/S.

Aprovado em, ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Me. Carina Maciel de Oliveira Silva (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^o. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico este trabalho a Prof^ª. Dr^ª. Estela Natalina Mantovani e a Prof^ª. Me. Andréia Lemos Oliveira, que tiveram extrema importância na escolha do tema dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Como fazê-los sem se esquecer dos mínimos detalhes dessa grande trajetória? Como agradecer desde um sorriso num momento de aflição até as ajudas desesperadas para a conclusão desse percurso?

Agradecer a todos os envolvidos nesse processo pode me fazer pecar, pois posso deixar de citar nomes que também fizeram a diferença na minha formação. Diante disso, opto por agradecer, imensamente, a todos que direta e indiretamente caminharam comigo nestes quatro anos. Aos meus companheiros de sala: os meus sinceros agradecimentos! Todos de uma forma especial.

A todo corpo docente e a esta universidade, responsáveis pela minha formação. Tanto aos docentes que permaneceram quanto aos que se foram. Saibam todos vocês deixaram marcas significativas em minha formação.

Em particular quero agradecer a você mestre Carina de Oliveira Maciel Silva, que me aceitou como sua orientanda e me tratou por vezes como filha, tanto nos momentos de formalidades quanto nos momentos de motivação e descontração, sempre dispondo um pouco do seu tempo pra mim.

Agradeço à minha família, pois sempre contei com apoio dos meus pais Leonídio e Nadir e da minha irmã Greicy Alves, que não me deixaram desanimar, por mais que não estivesse fácil. À minha mãe que cuidou dos meus filhos até mesmo fora do horário acadêmico, anulando por tantas vezes seus compromissos para que eu cumprisse com os meus. Mãe, palavras não bastam para agradecer tamanha dedicação.

Agradeço a meus filhos, Livia Natally e Gustavo Gabriel. Meus amores, por quem lutei, pois sempre foram meu maior motivo para concluir esta graduação.

Ao meu noivo Rogério Costa, um companheiro para todas as horas. Sempre que pensei em desistir esteve do meu lado me encorajando a prosseguir e enxugando minhas lágrimas.

Agradeço a Deus, por me permitir viver esses quatro anos intensamente. Por conhecer pessoas de valores incalculáveis, lugares inesquecíveis e conhecimentos fundamentais não só para minha formação profissional, mas também para a minha humanização.

*“Um livro é um brinquedo feito com letras.
Ler é brincar”.*

Ruben Alves.

RESUMO

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso é estudar a importância do professor na formação do aluno leitor nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Com base em uma perspectiva linguístico-discursiva, os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos nesta pesquisa advêm dos estudos sociointeracionista de linguagem, dos estudos sobre a importância da leitura, especialmente a leitura literária em ambiente escolar. Busca-se de maneira particularizada: (i) analisar como a leitura está sendo trabalhada em sala de aula, (ii) verificar qual o propósito do trabalho de leitura realizado em sala de aula: reflexão ou decodificação, (iii) observar por meio das respostas dadas aos questionários aplicados aos alunos, como as leituras realizadas em sala de aula influenciam a formação desses alunos leitores. Pretende-se responder as seguintes questões: como as crianças do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental estão sendo estimuladas à prática da leitura? Qual é o conceito de leitura para o aluno? A leitura está sendo feita por meio da mediação do professor? Como o professor estimula a realização dessa leitura? O conjunto de material utilizado nesta pesquisa foram livros e artigos, que se tornaram base para a pesquisa bibliográfica realizada, e questionários semi abertos aplicados a alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental matutino e vespertino de uma escola pública municipal de Paranaíba. Para alcançar o objetivo proposto foi feita análises das respostas dadas aos questionários. Essas análises pautaram-se em conceitos e estudos apresentados por teóricos como: Geraldi (2003), Kleiman (2002), Orlandi (2006), Silva (2003), Bamberger (2002), Lajolo (2008), Azevedo (2004). Dessa forma, ao contrapor as respostas dadas e as teorias utilizadas, observou-se que apesar da teoria e os documentos oficiais contemplarem uma leitura dialógica e interativa, na prática essa leitura não é capaz de formar um leitor que se posicione frente às diferentes leituras de mundo.

Palavra-chave: Formação; Leitura; Professor; Aluno.

ABSTRACT

Lista de Siglas:

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

IDEB: Índice Desenvolvimento da Educação Básica

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Saeb: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	13
1.1 Os Principais Momentos da Educação Brasileira	13
1.2 Considerações sobre o Português enquanto Disciplina Escolar	16
1.3 A Leitura e a Língua Portuguesa	18
2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA NO BRASIL	22
2.1 Breves Considerações sobre o Cenário da Leitura na Escola	22
2.2 A Leitura Literária na Escola	27
3. A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO LEITOR	33
3.1 A Leitura no Cotidiano Escolar	33
3.2 Se defrontando com a realidade	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE 1- Autorização da diretora da escola	47
APÊNDICE B – Questionários	48

INTRODUÇÃO

A necessidade de se discutir como a leitura é trabalhada em sala de aula emerge de minhas próprias inquietações, pois ao ingressar na universidade, no ano de 2012, percebi que havia lacunas em minha formação enquanto leitora. Desde a infância o contato com a leitura era um sofrimento. As leituras eram sempre realizadas de forma impositiva e exigidas para um determinado fim estabelecido pela professora.

Essas leituras nunca proporcionavam prazer, não saciavam a curiosidade, não respondiam algumas indagações relacionadas com texto lido. Tal prática de leitura afastou-me ainda mais da verdadeira proposta de formação de leitor. Uma proposta que prima pela leitura dialógica, que valoriza a fruição, o gosto pela leitura. Nesse sentido Lajolo (1982) afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO; 1982, p. 59).

Diante dessas inquietações e das concepções de leituras discutidas ao longo dessa formação acadêmica, desenvolvi uma pesquisa que tem como objetivo estudar a importância do professor na formação do aluno leitor nos quarto e quinto anos do ensino fundamental. Com base em uma perspectiva linguístico-discursiva, os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos nesta pesquisa advêm dos estudos sociointeracionista de linguagem, dos estudos sobre a importância da leitura, especialmente a leitura literária em ambiente escolar.

Buscou-se de maneira particularizada: (i) analisar como a leitura está sendo trabalhada em sala de aula, (ii) verificar qual o propósito do trabalho de leitura realizado em sala de aula: reflexão ou decodificação, (iii) observar por meio das respostas dadas aos questionários aplicados aos alunos, como as leituras realizadas em sala de aula influenciam a formação desses alunos leitores.

A opção por desenvolver uma pesquisa com as turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de que é esperada dos alunos, nesta etapa de ensino, uma leitura capaz de contemplar tanto as questões explícitas e implícitas, que perpassam o texto. Conforme relata o PCN (2001), um dos critérios de avaliação para os 4º e 5º anos é utilização da leitura para alcançar diferentes objetivos, ajustando-a conforme as várias situações em que ocorre a prática dessa leitura.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da prova Brasil e do Saeb avaliam o conhecimento em língua portuguesa, nestes anos do Ensino Fundamental por meio de descritores. Esses descritores referem-se às habilidades exigidas dos alunos. No que diz respeito às habilidades de leitura, a matriz de referência espera-se que os alunos já sejam capazes de compreender um texto a partir dos seguintes procedimentos de leitura: “localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 22).

Considerando as funções básicas na obtenção da leitura, o PCN de língua portuguesa, tem como um de seus objetivos gerais para o ensino fundamental: “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (PCN, 2001, p. 41). Diante desse objetivo observa-se uma preocupação desse documento em se trabalhar uma leitura que vai além do código.

Ainda conforme a LDB em seu artigo 32, a formação básica do cidadão deve ser iniciada aos 6 (seis) anos de idade, garantindo ao aluno, em seu parágrafo I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (LDB, 2006, p.19). Ao priorizar o pleno desenvolvimento da leitura a LDB assegura um ensino de leitura que tem como foco a interação entre texto e leitor. Uma leitura que valoriza a construção e a produção dos sentidos do texto.

No desenvolvimento dessa pesquisa, procuramos responder as seguintes questões: como as crianças do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental estão sendo estimuladas à prática da leitura? Qual é o conceito de leitura para o aluno? A leitura está sendo feita por meio da mediação do professor? Como o professor estimula a realização dessa leitura? As respostas a tais questões se fazem pertinentes, já que encontramos vários teóricos que atribuem ao professor à tarefa de incentivar, estimular, para que de fato essa formação de leitor se concretize. Silva (2012) salienta que “[...] se por meio da leitura podemos nos apropriar do outro, a prática de leitura torna-se cada vez mais relevante na formação geral do ser humano” (SILVA, 2012, p. 36).

O conjunto de material utilizado nesta pesquisa foram livros e artigos, que se tornaram base para a pesquisa bibliográfica realizada, e questionários semi abertos aplicados a alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental matutino e vespertino de uma escola pública municipal de Paranaíba. Para alcançar o objetivo proposto fizemos análises das respostas dadas aos questionários. Essas análises pautaram-se em conceitos e estudos apresentados por

teóricos como: Geraldi (2003), Chiappini (2001), Silva (2003), Bamberger (2002), Lajolo (1997). Além dos teóricos citados foram utilizados alguns documentos oficiais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1º a 5º Ano), a Lei de Diretrizes e Bases e a Matriz de Referência da Prova Brasil.

Essa pesquisa estruturou-se em três capítulos. No primeiro capítulo, denominado: A construção da educação no contexto histórico brasileiro. Fizemos uma breve retomada da educação no contexto escolar, a fim de contextualizar e demonstrar a estreita relação entre a leitura e o universo escolar. No segundo capítulo, intitulado: A escolarização da leitura no Brasil, identificamos a realidade no cotidiano escolar, quando se é confirmado os vários problemas e dificuldades a serem enfrentados com a escolarização da leitura. No terceiro capítulo, denominado: A constituição do aluno leitor, mostramos como se dá a constituição do aluno leitor, por meios de práticas de leituras realizadas em ambiente escolar. Para mostrar como se dá a constituição desse leitor, contrapomos os dados obtidos nos questionários.

Finalizamos tecendo considerações sobre a concepção de leitura que é trabalhada na escola e o modo como aluno compreende essas práticas. Por meio deste trabalho propõe-se uma reflexão teórica de suas práticas pedagógicas no que diz respeito ao ensino de leitura, auxiliando-os na construção de novos caminhos, minimizando o uso exacerbado da leitura decodificada, descontextualizada.

1. CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.

Neste primeiro momento, retomaremos, brevemente, a educação no contexto histórico brasileiro, a fim de contextualizar e demonstrar a estreita relação entre a leitura e o universo escolar. Acreditamos que a compreensão da educação no contexto sócio histórico brasileiro leva-nos a compreender como a leitura foi se constituindo nesses diferentes ciclos vividos pela educação.

Nesse sentido, Paiva salienta que:

[...] escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social. O colégio e a universidade, nesse tempo, eram destinados a pouca gente. As diferenças sociais, determinantes do quadro organizacional, são marcadas não apenas pelo poder, mas também pela *explicação* que disso se dá. Há de se buscar na história portuguesa e no seu desdobramento em terras brasileiras o lugar que a escola ocupou na organização social. (PAIVA, 2011, p. 43).

O direcionarmos do nosso olhar para a educação no contexto histórico brasileiro, justifica-se, também, pelo fato de estarmos problematizando o trabalho com a leitura no espaço escolar. E, se é a leitura no espaço escolar o foco dessa pesquisa, pretendemos demonstrar a importância de se fortalecer a relação entre a escola e o processo de desenvolvimento do aluno/leitor.

1.1 Os principais momentos da educação brasileira

Sabemos que durante séculos, o Brasil foi alvo da colonização portuguesa. Essa colonização influenciou diretamente os rumos tomados pela educação em terras brasileiras. Os índios que aqui viviam tinham uma educação adequada a seus costumes e tradições, uma educação igualitária e para todos. Essa educação era transmitida dos mais velhos para os mais novos, sobretudo uma educação espontânea e integral que acontecia em todo momento. O ensino acontecia, informalmente, sem a necessidade de uma formalização de princípios pedagógicos.

Saviani (2007) explica que a educação era pautada na força da tradição, na força da ação e na força do exemplo. Segundo o autor mencionado, a força da tradição está relacionada ao saber, às ações e decisões dos homens, a força da ação está ligada a um aprender fazendo e a força do exemplo está ligada à ideia de que cada adulto deve dar o exemplo por meio de

ações modelares e comportamentos. Essas ações modelares buscavam a conservação da tradição tribal.

O modelo de ensino implantado pelos jesuítas, desde sua chegada em terras brasílicas, muda o contexto educacional aqui vigente. Suas obras evangelizadoras faziam uso de uma nova metodologia de ensino, visando à hegemonia dessa educação.

A partir do contato com esse novo modelo de ensino, o conhecimento da língua portuguesa se torna fundamental tanto na aproximação dos nativos quanto na expansão da doutrina cristã. Na busca incessante pela expansão da doutrina cristã, os jesuítas começaram a ensinar os nativos a ler e escrever. Esse método de ensino era voltado ao modelo europeu.

A catequização dos indígenas possibilitava a conquista de mais adeptos à religião católica. Em busca desses adeptos, os jesuítas traziam órfãos de Portugal e os usavam como facilitadores na aproximação das crianças indígenas. Com uso dessa estratégia, tornou-se possível aos os jesuítas fundar o colégio dos meninos de Jesus. Segundo Paiva (2011):

Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirmam a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha. (PAIVA, 2011, p. 44).

Com isso, inseriu-se na educação nativa brasileira a conversão, com marcas opressoras. Proibiam-se as culturas existentes e praticadas pelos nativos, implantando um novo sistema educacional, substituindo totalmente a cultura vigente e, principalmente, extinguindo de maneira violenta, os que não aceitavam o novo modelo de ensino. Neste sentido Paiva (2011) destaca que:

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *Serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa. (PAIVA, 2011, p. 44-45)

O ensino da leitura era um forte aliado a conversão dos índios à fé católica, por isso a leitura se fazia presente em todo o processo de catequização. Nesse sentido, Saviani (2007) ressalta ainda que:

[...] o eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico, uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não-institucionais (o exemplo). As primeiras eram mais visíveis. Entretanto, “as formas não institucionalizadas do saber foram muito mais eficazes, onipresentes, radicais, em sua enganadora múltipla pequenez do que o que se passava nos Colégios, pelo menos do ponto de vista de instalação de uma dominação cultural”. (SAVIANI, 2007, p. 31).

Com o propósito de fortalecer um ensino padronizado e universal, os jesuítas por meio do *Ratio Studiorum* apresentaram um plano para uma educação igualitária independente da região. Este ensino era restrito a alguns filhos de principais, tornando a educação elitista. Era facilitada aos filhos dos colonos, visando à conclusão de seus estudos na universidade de Coimbra, excluindo assim os filhos dos indígenas, que permaneciam com uma educação superficial. Saviani (2007, p.56) destaca que diante de tais práticas “[...] os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos”.

O *Ratio Studiorum* que propunha a igualdade acabou por produzir um efeito contrário, fazendo com que o ensino fosse diretamente vinculado às classes sociais. Esses programas de estudos propostos pelos jesuítas privilegiavam o ensino de latim, língua de prestígio da classe dominante da época. Segundo Cyranka; Silva (2009, p. 273) a língua portuguesa [...] era apenas um instrumento para alfabetização nas chamadas escolas menores, e dela passava-se para o latim, conforme determinava o *Ratio Studiorum*.

Durante mais de duzentos anos, a educação brasileira se manteve segregada ao domínio dos jesuítas. E, certamente, essa dominação reflete na forma como a educação é vista pela população de modo em geral e no modo como ela é organizada e estruturada pelo Estado. Os traços de dominação, de imposição que ainda se fazem muito presentes no modo como determinar o conteúdo, os planos e práticas pedagógicas podem ser entendidos como característicos do processo de educação jesuítica. Uma educação que sempre priorizou a aculturação, sem proporcionar a ascensão social de todos.

Sabe-se que, atualmente, a legislação brasileira procura garantir a escolarização, determinando a responsabilidade da família e do Estado na questão. Como exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (2006) que dispõe sobre o tema com bastante clareza:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 2006, p.09)

Embora saibamos que as leis que regem a educação brasileira apregoam princípios de liberdade e o pleno desenvolvimento do educando, na prática essa realidade é muito diferente. Conforme dados do IDEB¹, no ano de 2013, os desempenhos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e privadas, possuem, respectivamente, as seguintes médias: 4,2, 3,9 e 6,5. Por meio dessas médias, podemos verificar o quão desigual é a educação oferecida à sociedade brasileira. Também, podemos afirmar que os tempos mudaram, mas o ensino continua mantendo sua relação de disparidade entre as classes sociais mais e menos privilegiadas.

Acreditamos serem relevantes essas considerações para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois para compreendermos a maneira como se tem trabalhado com o ensino de leitura na escola, não podemos desconsiderar o fato de que somos oriundos de uma educação pensada e planejada em função dos interesses de uma elite. É necessário pensar nos reflexos dessa educação nos dias atuais para construir uma educação que atenda aos interesses de toda sociedade.

1.2 Considerações sobre Português enquanto Disciplina Escolar

Apresentaremos a seguir, os diferentes modos como a disciplina de língua portuguesa tem sido tratada ao longo de seu percurso na educação brasileira. Após o “descobrimento do Brasil”, a educação formal se instala nas comunidades existentes. Embora instalada nessas comunidades, é preciso ressaltar que o português definiu-se como língua oficial, no Brasil, após o século XVIII (CYRANKA; SILVA, 2009).

No período em que antecedeu a oficialização do português, observava-se a convivência de línguas oriundas do tronco tupi, do latim e do português. Soma-se a essa diversidade de falares, as línguas africanas oriundas da chegada dos escravos, que acompanhavam os colonos e prestavam-lhes seus serviços. Percebe-se que a língua

¹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 26 de outubro de 2015.

portuguesa, no Brasil, nunca desfrutou e nem desfrutará de uma homogeneização, por ser uma língua que sofre grandes influências de outras culturas.

As mudanças e trajetórias da língua portuguesa nessa educação formal ocorreram de forma complexa, tendo em vista, que a disciplina tornou-se conteúdo curricular após Marquês de Pombal tornar obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil. Conforme Cyranka; Silva (2009):

[...] Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil através das reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias. Além da inclusão e valorização do português na escola, ele proibiu o uso de outras línguas, inclusive a língua geral “fortalecendo” a língua portuguesa e tornando-a reconhecida no currículo nacional (CYRANKA; SILVA, 2009, p. 272)

Dessa forma, a língua portuguesa se destacou por representar a língua oficial dos colonizadores, ocorrendo um deslocamento na valorização da linguagem enquanto objeto de estudo. Assim, a linguagem oral é relegada a um segundo plano e a linguagem verbal torna-se o foco desse modelo de ensino prescrito com a reforma pombalina. Segundo Pietri (2010), o falar bem é substituído pelo escrever bem que se torna exigência tanto social quanto oficial. Na tentativa de alcançar o objetivo de se escrever bem, a língua portuguesa começa a ser trabalhada nas disciplinas de gramática, retórica e poética. No desenvolvimento deste trabalho, o processo de leitura e escrita é intensificado com estudo da gramática portuguesa (BUZEN, 2011).

Buzen (2011) destaca ainda que, essa oficialização do português demarca a construção identitária nacional e fortalece o ensino do português enquanto disciplina curricular. Ao fortalecer o ensino do português, é possível observar uma seleção de aspectos considerados fundamentais para efetivação desse ensino. De acordo com Pietri (2011, p. 74) o ensino de português era “[...] fundamentado numa variedade única da língua (a escrita literária) representada na gramática normativa da língua portuguesa”.

Ainda nesse sentido Buzen (2011) comenta que em busca do fortalecimento desse ensino havia a recomendação de escritores e temas determinados em cada série. Para o referido autor, isso representa um indício de como o português enquanto disciplina, formaliza um trabalho contemplando objetos de ensino fixados pela tradição escolar como a literatura e a gramática.

Nota-se que por meio dessa efetivação o ensino da língua portuguesa prestigiou a forma em detrimento do conteúdo, favorecendo o desenvolvimento de um ensino calcado no eixo normativo-prescritivo. Ao considerar esse eixo como norteador do processo

ensino/aprendizagem, ratifica-se certa incompatibilidade do sujeito tornar-se ativo e reflexivo durante esse processo.

Durante as primeiras décadas do século XIX, o eixo normativo-prescritivo direcionou todas as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua materna na escola. Cyranka; Silva (2009) afirmam que devido a reivindicação da população por direito à escolarização, e consequentemente, a democratização do ensino, nas décadas de 50 e 60 houve a necessidade de reformular os objetivos da disciplina língua portuguesa.

Neste período, o processo de democratização corroborou também para a necessidade do aumento de profissionais nessa área. De acordo com Soares (2001 *apud* CYRANKA; SILVA, 2009):

O processo de democratização da escola, elevando a quantidade de alunos determinou também a exigência de professores com menos rigor. Afinal, onde encontrar tantos professores para atender a demanda? Muitas vezes, apresentavam-se despreparados para a tarefa a desempenhar. (SOARES, 2001, *apud* CYRANKA; SILVA, 2009, p.275).

O aumento da clientela, na escola, trouxe para sala de aula uma língua que se opunha a língua padrão, ocasionando uma reformulação na legislação vigente. Conforme Cyranka; Silva (2009), a década de 80 pode ser compreendida como o início da abertura política no país. Nessa década e na seguinte, ocorreram diversos estudos relacionados à concepção de linguagem tendo como propósito o norteamento de práticas pedagógicas. Teorias como a sociolinguística e a linguística começam a influenciar o ensino de língua portuguesa que até então atendia com exclusividade a classe dominante.

1.3 A Leitura e a Língua Portuguesa

De acordo com o PCN (2001, p. 30), “A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento”. Por essa premissa pode-se afirmar que nos dias de hoje as exigências dos níveis de leitura e de escrita são bem superiores aos praticados há um tempo, havendo uma clara indicação que essas exigências tendem a serem cada vez mais crescentes. Para atender a necessidade dessa demanda, é preciso uma revisão significativa das atuais práticas de ensino. Essas práticas têm se baseado em atividades que “[...] tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas”, necessitando da “[...] constituição de práticas que

possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (PCN, 2001, p. 30).

Desta forma, a partir da década de 1970, Pietri (2010) informa que ocorreram alterações na disciplina curricular de língua portuguesa em função de fatores diversos. Dentre esses fatores, observa-se um contexto em que se encontravam um conjunto heterogêneo de concepções de seu ensino, podendo ser citados os saberes gramaticais tradicionais, os saberes produzidos pelos estudos linguísticos e ideias elaboradas em conformidade com a teoria da comunicação. A própria concepção de ensino e de aprendizagem da disciplina ganhou outro significado e a disciplina passou a ser denominada comunicação e expressão.

Nessa época, já iniciava a polêmica entre linguística e gramática. Essa polêmica consolidou-se na década seguinte e se mantém até os dias de hoje, principalmente, em produções que defendem a necessidade de se efetuar determinadas mudanças no ensino de língua portuguesa.

Segundo artigo publicado pela Folha de São Paulo (11/10/2015), escrito por Fábio Takahashi, o atual Ministro da Educação, Aluísio Mercadante, defende que haja mais gramática no currículo do ensino fundamental, indo contra um documento elaborado por uma comissão de especialistas ligados ao próprio Ministério. Esta comissão demonstra por meio de pesquisas que o “ensino da gramática desvinculada do contexto leitura/escrita, desassociada da prática social, tem se mostrado ineficiente”. O que tem causado um debate em torno da questão.

Conforme Buzen (2011, p. 902), “a transição dos anos 70 para os anos 80 foi marcada por um conjunto de denúncias contra o ensino de Português das escolas públicas brasileiras”. Para o autor, se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever é porque estava ocorrendo uma verdadeira “crise da leitura e da escrita” (BUZEN, 2011, p.902), e isso, apontava-se para a necessidade de mudanças urgentes. Na busca pelas mudanças, aconteceu um conjunto de projetos visando à reformulação do ensino de língua portuguesa.

Esse período visto como “[...] um tempo marcado por novos rumos para o ensino da disciplina língua portuguesa” (CYRANKA; SILVA, 2009, p.) proporcionou o surgimento de congressos, fóruns de discussão e revistas voltadas para a orientação aos professores. Dessa forma, “[...] as pesquisas sobre a língua(gem) chegam, cada vez mais, ao campo de ensino de língua materna, fazendo com que os textos acadêmicos, ao lado das leis, diretrizes e dos livros didáticos, constituam uma faceta da própria história da disciplina escolar” (BUZEN, 2001, p. 903).

Embora as pesquisas sobre linguagem cheguem a escola, Pietri (2010, p. 70) ressalta que a ausência de estrutura material e física para acomodar as novas diretrizes, além da “[...] falta de recursos econômicos e humanos para implementar as mudanças e realizar as novidades propostas” contribuem para a continuidade de alguns problemas que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Ainda nesse sentido, Buzen (2011) afirma que

No confronto entre as práticas escolares vistas como “tradicionais” e as pesquisas acadêmicas, a disciplina Comunicação em Língua Portuguesa é reconfigurada pelo discurso da mudança com uma identidade escolar voltada para determinados *procedimentos* (leitura, produção, análise linguística), mais do que em *conteúdos específicos*[...] priorizando no discurso oficial uma concepção sociointeracionista de língua(gem), atrelada a um noção do texto como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística (BUZEN, 2011, p. 903).

As discussões relacionadas a esses discursos da mudança envolvem o campo da gramática e da variação linguística, sendo que esta última se contrapõe ao conhecido ensino tradicional.

Como resultado dessa aproximação entre as pesquisas sobre língua(gem) e o ensino de língua materna, conforme já mencionado por Buzen (2011) destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (PCN). Segundo as orientações desse documento oficial, espera-se que os alunos possam adquirir competências em relação à linguagem, tornando-os capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; [...]
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc. (PCN, 2001, p. 41; 42).

Buzen (2011) entende que o PCN pelo conteúdo que expressa, se institui por meio de uma postura contrária e até mesmo crítica ao dito ensino tradicional. Chega, inclusive, a ter a função de selecionar e organizar objetivos específicos que visam a construção de materiais didáticos e programas de ensino. Assim, os conteúdos sugeridos no PCN apostam no uso de uma língua(gem), que seja de trabalhar com o ensino de língua materna, capaz de envolver

tanto a historicidade da linguagem como da língua, contribuindo também para se constituir o contexto de produção, e para as implicações no momento de se organizar os discursos e o processo de significação.

Esse documento também valoriza uma perspectiva de ensino-aprendizagem em que o objeto de ensino passa a ser o gênero, e não os textos, as frases ou as palavras. Com isso, faz com que a disciplina de língua portuguesa assuma um trabalho com a língua “[...] nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80” (BUZEN, 2011, p. 906).

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA NO BRASIL

Durante o processo de escolarização de grande parte dos alunos brasileiros, é possível observar a existência de várias dificuldades e problemas a serem enfrentados. Problemas como a falta de infraestrutura nas escolas e a falta de um acervo consistente nas bibliotecas escolares, dentre outros, sem dúvidas, comprometem a qualidade de ensino oferecido aos alunos. Essas dificuldades são apontadas quando Silva (2003) ressalta os modelos de leitura apresentados pelas escolas. Segundo o autor mencionado a não apresentação de espaços físicos adequados, bem como os salários dos professores, contribuem para não modificar o atual cenário da leitura escolarizada existente no país.

Diante dessas condições do ensino de leitura, no Brasil, a utilização do livro didático passou a ocupar um papel de destaque nas aulas de língua portuguesa. Segundo Pietri (2010), durante as quatro primeiras décadas do século XX, o material didático usado nas aulas de língua portuguesa era a gramática e a coletânea de textos. Na década de 60, houve a fusão da gramática com livros de textos, passando a trabalhar redação, interpretação e gramática, conjuntamente. Com essa fusão, os manuais e seus autores tornaram-se os principais responsáveis por preparar as aulas de língua portuguesa.

2.1 Breves Considerações sobre o Cenário da Leitura na Escola

A escola tem uma grande importância para a formação do aluno leitor, pois é fundamental no desenvolvimento cultural do aprendiz em sala de aula. Assim, apresenta um espaço privilegiado, onde são lançados desafios que abrem caminhos rumo à aprendizagem. Apesar dessa importância, tem-se constatado um crescente desinteresse dos alunos pela leitura.

Esse desinteresse, ou falta de motivação, como expõe Bamberger (2002, p. 41) podem se originar da falta de elementos importantes, como “[...] a orientação correta da informação, a compreensão, a interpretação e a análise do conteúdo” do texto lido. O autor ainda cita como fatores que influenciam o interesse pela leitura a configuração do texto; as oportunidades e tempo para ler e a disponibilidade de livros; o conteúdo desenvolvido e as dificuldades do texto; a rigorosa separação entre a leitura feita na escola e a leitura particular;

e a inadequação dos temas escolhidos, pois acredita que só se atinge o objetivo da leitura, ou seja, o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica, “[...] quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte” (BAMBERGER, 2002, p. 58).

Diante de tamanha importância da leitura, a escola tem um papel fundamental. Para Silva (2003), é por meio da escola que se dá o processo de alfabetização e de letramento, se tornando a principal agência responsável pela inclusão das pessoas no mundo da escrita e da leitura.

A escola deve atuar desde os anos iniciais, de forma a fazer com que a leitura se torne um hábito cotidiano para os alunos, despertando-os para o prazer que ela proporciona e garantindo que possam usufruir de seus benefícios. Para Silva (2012, p. 108) “[...] é durante a fase de educação infantil e de educação fundamental que o enraizamento do hábito e do gosto de ler ocorrerá com muito mais vigor”. No intuito de concretizar esse enraizamento do hábito e do gosto de ler, Bernardinelli; Carvalho (2011, p.03) ressaltam que:

[...] o ideal é conscientizar pais e professores sobre a importância de desenvolver o hábito da leitura nos primeiros anos de vida. Assim será indispensável uma ação que estimule o envolvimento de todos, sendo para isso necessário um trabalho contínuo, que prepare inicialmente os professores. O aluno se desenvolverá e será um bom leitor se ver a leitura com prazer. Desta forma a leitura poderá ser um hábito saudável, capaz de formar cidadãos conscientes, competentes, com sensibilidade e imaginação (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011 p. 3).

Na formação desses cidadãos conscientes, a leitura tem um valor que emana da necessidade de busca e/ou atualização de conhecimento (Silva, 2012). E, como a escola trabalha justamente com a transmissão de conhecimentos, torna-se um ambiente fértil para que cultive esse valor. Valor que pode ser inserido por meio de diferentes atividades que tenham como base a leitura. O uso da leitura como princípio para o desenvolvimento dessas atividades contribui para que professor e aluno compreendam que:

[...] além dos discursos objetivos e unívocos, que seguem à risca as normas do ensino oficial, existem outros, subjetivos, analógicos, lúdicos, plurissignificativos e altamente inventivos, que, ao se permitirem grande manipulação dos recursos da linguagem, tornam-se extremamente significativos (AZEVEDO, 2004, p. 10).

Entretanto, como relata Silva, Souza e Freitas (2012) a prática de leitura que ocorre nas escolas brasileiras não dá muitas oportunidades para que se tenham leitores ativos e reflexivos nas salas de aula, pois os manuais didáticos não sugerem momentos de reflexão e

interação sobre os textos trabalhados. Segundo os autores citados, o texto é mais visto em suas relações gramaticais, apenas como uma base onde o aluno irá verificar as regras, as estruturas e os conceitos normativos que constituem a linguagem. Ao agir dessa forma, a escola acaba por não dar a devida importância para seu papel fundamental de inclusão dos alunos no mundo da leitura.

O livro didático tem sido o principal instrumento no desenvolvimento das atividades de leituras. Os livros didáticos são muito úteis na divulgação de informações e como instrumento pedagógico, porém não tem a mesma competência quando se trata da formação de leitores (AZEVEDO, 2004).

De acordo com Silva, Souza e Freitas (2012), isso faz com que a prática de leitura na escola esteja mais voltada para a leitura do código, por meio de atividades mecanicistas, impedindo que haja um real diálogo entre o texto e o leitor. Contudo, Orlandi (2006) alerta que, como a linguagem deve ser vista como mediadora entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura precisa abranger seu aspecto mais consequente, para além da decodificação, ou seja, atingindo a compreensão, fruição e imaginação.

Nesse sentido, Cândido (1998, p. 176), ao alegar que a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, cita três de suas faces:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta e moções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Como explica Leffa (1996), a leitura de um texto tem um significado, e este é obtido por meio do esforço e da persistência do leitor. Deve ser cuidadosa, e as frases de compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que haja completo entendimento. Assim, “[...] a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p.1). Dessa forma, leitura e entendimento são indissociáveis, uma vez que, “A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão” (LEFFA, 1996, p. 13).

O interesse pelo produto final dessa compreensão é justificável, pois conforme Leffa (1996), o mesmo texto pode provocar em cada leitor e até mesmo em cada leitura, uma visão diferente da realidade. Essa visão é resultado das experiências prévias que o leitor traz para a leitura. Por isso, o significado não se encontra apenas na mensagem do texto, mas em toda

uma série de acontecimentos que, a partir da leitura desse texto, desencadeia na mente do leitor. É preciso levar em consideração o fato de que cada leitor é um ser heterogêneo, social e em constante transformação. A cada nova leitura, novos significados são construídos (SILVA; SOUZA; FREITAS, 2012).

Como expõe Cândido (1998, p. 177) “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado”, fazendo com que a organização da palavra seja um fator que torna a pessoa mais capaz de ordenar a própria mente e sentimentos, e, assim, mais capaz de organizar a visão que se tem do mundo. Ou seja, possa se comunicar com o íntimo da pessoa, levando-a, primeiro, a se organizar, para em seguida organizar o mundo a sua volta.

É por meio dessa compreensão que o leitor despertará seu gosto e prazer pela leitura. E ao despertar esse gosto, o leitor sentirá interesse, curiosidade, sempre que estiver diante de um texto, pois desejará descobrir o que este quer lhe contar. Azevedo (2004, p.02) argumenta que: “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Ao levar em conta a comunhão de interesses e a liberdade de expressão, cabe ao professor considerar, também, esse gosto do aluno pelas leituras realizadas fora do contexto escolar, para que não haja um distanciamento entre aluno e leitura, pelo contrário, que haja uma aproximação.

As atividades de leitura propostas pelas escolas não fornecem subsídios para que haja uma ampliação da competência discursiva do leitor, pois, como argumenta Silva (2010, p. 22), “[...] o ensino da leitura perdeu sua naturalidade, caiu na esfera dos reducionismos e, de certo modo, transformou-se numa estafante rotina”.

Na verdade, como expõe Lajolo (2008), a função da escola não está devidamente clara em relação à competência linguística que os alunos devem dominar ao sair dos bancos escolares. Segue, então, dando ênfase a outros fatores, como os expostos por Silva (2010) a seguir:

Não se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas e exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas, etc. (SILVA, 2010, p. 22).

Por outro lado, o currículo também não contribui, ainda informa Silva (2010, p. 24), por solicitar tantas leituras e tão dispersas que acaba por “[...] frustrar as interações significativas do leitor com os textos”.

Portanto, são diversas as questões influenciando para que haja uma distorção no ensino da leitura, que acabam por fazer com que os alunos se afastem do prazer de saborear uma boa história, um bom poema, uma linda poesia.

Além disso, as leituras são, em sua maioria, “[...] superficiais, os textos apresentados são fragmentados e as temáticas descontextualizadas” (SILVA; SOUZA; FREITAS, 2012, p. 36), resultando na não competência leitora. Nesse contexto, é preciso destacar que, como defende Bamberger (2002), a leitura se constitui numa forma importante de aprendizagem, sendo que, de acordo com estudos psicológicos, o aprimoramento da capacidade de ler também redundará na capacidade de aprender, estando bem além da mera recepção.

Para Bamberger (2002), a leitura também favorece a remoção das barreiras educacionais, oportunizando condições mais justas de educação, principalmente em relação ao desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual.

A escola tem evitado incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica formas de linguagem que não seja a verbal e, com isso acaba por valorizar mais a escrita que a oralidade. Essa supervalorização da linguagem verbal traz consequências na formação do aluno-leitor, pois “exclui-se a sua relação com outras linguagens e exclui-se sua prática de leitura não-escolar” (ORLANDI, 2006, p. 39).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade do diálogo entre a leitura escolarizada e a leitura não-escolar. Esse diálogo é relevante, já que a leitura faz parte do processo de constituição do sujeito crítico por se tratar de um grande suporte para a sua formação, inclusive aquela realizada fora do contexto escolar, por mera fruição, que deve ser incentivada e valorizada. Pois contribui de forma substancial para a formação de leitores competentes, com capacidade de compreenderem o que estão lendo e de transmitirem seu entendimento a outros.

Como afirma Orlandi (2006), ao se considerar a linguagem como mediadora entre o homem e sua realidade natural e social, e não apenas como uma transmissora de informações, a leitura passa a ser vista num aspecto mais consequente, num processo de compreensão e articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico.

Essa competência se dá a partir do momento em que o leitor constrói o sentido do texto lido, como relata Leffa (1996):

[...] o texto se caracteriza essencialmente por apresentar apenas parte dos dados que são necessários a sua compreensão. Esses dados, provenientes do texto, acionam outros dados, provenientes do leitor. Na medida em que os dados do leitor complementam as lacunas deixadas pelo texto, dá-se a construção do sentido (LEFFA (1996, p. 44).

Conforme Leffa (1996), o leitor, para tornar-se competente, precisa ter a capacidade de avaliar a qualidade da própria compreensão. Dessa forma, cabe ao leitor competente saber quando entende bem um texto, quando sua compreensão é parcial ou quando o texto não faz nenhum sentido, percebendo seu nível de entendimento. Para Orlandi (2001, p. 116), o sujeito leitor “[...] se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza explicitando as condições de produção de sua leitura”.

Como expõe Kleiman (2002), ao ler, o leitor possibilita colocar em ação todo um sistema de valores, crenças, comportamentos e atitudes que refletem o grupo social está inserido. Ao colocar em ação todo um sistema de valores, o sujeito leitor tende a ter consciência que está tendo problemas na compreensão da leitura, buscando meios para resolvê-los.

Portanto, a leitura é resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor. Segundo Orlandi (2006), se trata de um momento de íntima interação entre leitor e leitura, onde “[...] se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico” (ORLANDI, 2006, p. 38). Permitindo que haja essa interação com os mais diferentes saberes, construindo-se uma base para as escolhas e uma visão de mundo, própria do leitor. Desse modo o leitor se forma por meio de suas experiências de interação. Interação essa que, é a grande responsável pela produção de sentido do texto.

2.2 A Leitura Literária na Escola

Um dos motivos que tem provocado o distanciamento entre aluno e leitura, é fato da literatura ter se apresentado na escola “sob a forma de fragmentos, e como tais devem ser lidos, compreendidos, interpretados” (SOARES 2003, p. 25). Observa-se que a escolarização da literatura, nas últimas décadas, tem acontecido com maior intensidade, como também tem sido mais inadequada, se tornando um empecilho para a existência do diálogo entre texto e leitor.

Esse modo como a literatura tem sido trabalhado na escola acaba por desconfigurar e desvirtuar o texto literário, quando o mesmo é transformado em texto escolar. De acordo com Azevedo (2004), isso acontece porque as obras didáticas geralmente apresentam um discurso semelhante entre si, onde a voz do autor quase desaparece. Esse desaparecimento é explicado ao se verificar que o objetivo dos textos didáticos é que todos seus leitores cheguem a uma mesma e única interpretação. Segundo Soares (2003):

[...] ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem que sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto livro-didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes (SOARES, 2003, p. 37).

Outro ponto destacado por Azevedo (2004), no que diz respeito à prática de leitura literária é a possibilidade de o aluno ser levado a supor que todos os livros, tenham um caráter didático, sendo utilizados somente como cobrança de notas para compor as etapas exigidas como quesito na aprovação escolar.

Com a ritualização dessa leitura de caráter didático, o aluno acaba lendo, por exemplo, um livro de poesia com a premissa de que deverá realizar uma atividade escrita pré-estabelecida. Com isso perde-se a essência do que se refere o texto e acaba por criar um equívoco que pode afastar futuros leitores da literatura.

[...] jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, *se se quer fazer e quando se quer fazer* (SOARES, 2003, p. 24).

Ainda em relação à cobrança de notas, outro ponto destacado por Soares (2003) é que a leitura é sempre avaliada, seja por meio de provas, pelo preenchimento de fichas, por trabalhos em grupo, seminários, ou outros meios. A leitura feita precisa ser demonstrada ou comprovada, porque se trata de uma situação escolar, e “precisa” de avaliação. O que, certamente, contribui para que diminua ou até mesmo impeça que haja prazer e satisfação com a leitura.

Soares (2003, p. 47) especifica, então, a escolarização efetuada de forma inadequada, que é aquela que “[...] deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler”. Essa resistência tem ocorrido, uma vez que a literatura não está sendo trabalhada de modo que leve o aluno a compreendê-la “[...] como uma modelo de pensamento que recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado à vida e ao mundo”. (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Nota-se que formar leitores insistindo num comportamento idealizado em relação à leitura não tem contribuído para o verdadeiro sentido de leitor e leitura. O caminho deve ser oposto, permitindo que a fantasia, o encantamento, as descobertas seduzam o aluno para a leitura. É por meio da literatura que o aluno se identifica com os personagens, sentindo

emoções importantes, “[...] como a raiva, a tristeza, o medo, a alegria, a insegurança, a tranquilidade e [...] também auxilia [...] a esclarecer e a lidar com suas angústias, como a morte, a perda, o preconceito” (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011. p. 4).

Soares (2003) afirma que, não há como evitar a escolarização da literatura. Trata-se de um processo inevitável que faz parte da essência da escola, instituindo e constituindo-a, sem levar em conta a promoção adequada, que deve considerar questões fundamentais, entre as quais podem ser citadas as seguintes: “como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros” (SOARES, 2003, p. 22).

O trabalho com textos literários, em sala de aula, está pautado no PCN (2001), pois segundo prescreve o referido documento, é preciso ter em vista a formação do ser humano em seus variados e amplos aspectos, tornando-o capaz de interagir com o mundo em suas mais diferentes linguagens. Assim, esse sujeito será capaz de entender e fazer-se entender, principalmente, no ambiente atual, onde a comunicação se constitui num elemento fundamental na vida de todos.

Ainda conforme o PCN (2001), a escola não deve restringir-se somente ao ensino de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. Pelo contrário, para Fernandes e Mesquita (2015), as instituições escolares devem, em seu processo educativo, contemplar variados aspectos, sejam quantitativos e qualitativos, contínuos e espontâneos, de forma a preparar o cidadão social, moral e intelectualmente. Isto é, visar mais do que o domínio de ler, escrever e contar.

Para Fernandes e Mesquita (2015), a escola

[...] precisa modificar-se e procura criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, potencialidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e da participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas. Preparar o aluno, para torná-lo uma pessoa capaz de exercer a cidadania, cumprindo seus direitos e deveres, participando do processo político, social e econômico. Valorizar pessoalmente a criança e o adolescente, estimulando seu desenvolvimento tecnológico e visão global do mundo (FERNANDES; MESQUITA, 2015, p. 8; 9).

Não agindo dessa forma, a escola acaba por não dar a devida importância para seu papel fundamental de inclusão dos alunos no mundo da leitura, como explica Silva, (2012). Uma das razões que fazem com que a leitura seja menos trabalhada em ambiente escolar é o fato das aulas se desenvolverem em torno de práticas escritas. Com a valorização dessas práticas, as circunstâncias que movimentam a instituição “na direção da constituição e do

desenvolvimento de comportamento de leitores” (SILVA, 2012, p. 109) impossibilitam que a literatura ocupe um espaço privilegiado na escola. Na verdade, se percebe que fica praticamente relegada a atividades em torno de pequenos textos que pouco contribuem para a formação do sujeito leitor.

Para Silva (2010), há uma situação de opressão, exploração, ideologia e/ou burocracia, nos ambientes escolares, em relação à leitura. É preciso resistir-se a elas, buscando a motivação dos alunos em torno da leitura por meio de atividade que entusiasmem os alunos. Entretanto, o professor, na maioria das vezes, precisa desenvolver seu trabalho num ambiente em que não tem muita autonomia:

O que há, então, para o professor, é um script de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semi abertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para platéias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações [...] (LAJOLO, 2008, p. 15).

Como resultado disso, Lajolo (2008) comenta sobre os problemas das atividades que são sugeridas indiferentemente para uma grande diversidade de alunos. Atividades estas em que os professores, geralmente, despreparados terão que utilizá-las como se fossem uma varinha mágica, com capacidade de transformar crianças mal alfabetizadas e sem contato com livros, em bons leitores. É uma rotina que pode produzir resultado inverso do que se almeja com tal prática.

A escolarização do ensino de leitura, como tem ocorrido ao longo do tempo, necessita passar por mudanças e reajustes, adequando-se às necessidades de um contexto sócio-histórico-cultural. E, ao adequar-se a essas necessidades, espera-se que o ensino possa prender a atenção do aluno, motivando-o a se interessar pelos conteúdos apresentados e a permanecer na escola. O ensino não pode manter-se “engessado”, direcionado por metodologias que não alcançam mais os resultados esperados. Deve estar atento ao que ocorre atendendo as necessidades e desafios na época em questão.

Para Silva, Souza e Freitas (2012), apesar de ter ocorrido algumas mudanças no que diz respeito ao ensino de leitura, nas últimas décadas, a escola vive uma espécie de descaso com a leitura literária. O texto é pouco explorado em seu sentido e fatores externos a ele não recebem o valor necessário, impedindo que o leitor compreenda e mergulhe em todos os aspectos em que o mesmo está inserido. Dessa forma, o texto literário não será capaz de

ampliar a gama de conhecimentos, informações e emoções que são constitutivas desse tipo de texto.

Para que isso ocorra é necessário que o professor estabeleça um compromisso com o ensino de leitura, cabendo-lhe a responsabilidade de ser o estimulador, o orientador e o motivador entre o aluno e a literatura.

Entretanto, para que alcance plenamente seus fins, segundo Bamberger (2002), o aprendizado da leitura deve observar certos critérios, como a idade e as diferenças que caracterizam o próprio leitor. São diferenças baseadas nas técnicas, na intenção ou na preferência por determinado tipo de leitura.

Não é por acaso que Cândido (1988, p. 175) coloca a literatura como uma necessidade universal:

Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

Portanto, a literatura deverá ser vista como um meio de acesso ao conhecimento e o mundo da cultura, auxiliando o aluno na percepção e interpretação dos textos apresentados, tornando-o verdadeiramente um leitor crítico e competente.

Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura social, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto à dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades (CANDIDO, 1988, p. 180).

Mediante o exposto, fica clara a relevância da literatura, sendo reservado ao professor um papel fundamental na formação do aluno leitor. Tanto é que Silva (2012) afirma que, se o professor não tiver uma sólida qualificação, visando o ensino da leitura, a escola não poderá cumprir o seu papel, podendo inibir ou até mesmo matar o potencial de leitura dos alunos. E assim, terá diante de si um leitor que, sem examinar, sem se voltar a contemplação e a fruição do texto lido, fará dessa ação uma atitude praticamente mecânica ou desumana (SILVA; SOUZA; FREITAS, 2012). E será deixado de lado um instrumento poderoso de instrução e educação, onde os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, se encontram presentes nos mais diversos tipos de manifestações, seja da ficção, da poesia ou da ação dramática (CANDIDO, 1998).

Cabe, assim, ao professor, que sua própria formação seja “contínua, incessante, permanente” (SILVA, 2010, p. 33), preparando para que desenvolva bem o seu trabalho, num contexto onde a prática da leitura seja efetuada com toda relevância pedagógica que lhe é devida.

Por mais obstáculos que necessitem ser transpostos, cabe aos professores perseverarem, encontrando formas de despertar seus alunos para a total assimilação sobre a importância da leitura em sua formação, que transcende a educacional, fazendo parte do ser humano que irá se tornar.

Nesse contexto, a leitura, assim como a interpretação e o escrever, deve se tornar parte do cotidiano vivenciado pelo aluno, para sua formação como um ser crítico, com discernimento e ideias próprias.

Bamberger (2002) ressalta que a leitura e os livros têm atualmente um novo significado, pois o progresso se processa num ritmo tão rápido e constante, que a instrução de hoje pode estar completamente desatualizada amanhã. Com isso, exige-se uma educação ou autoeducação permanente, onde o livro e, portanto, a leitura, desempenha um papel muito importante. Inclusive, nesse sentido, Candido (1998, p. 176) alerta que “No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas”.

Enquanto que Bernardinelli e Carvalho (2011) destacam a importância de o livro ser tocado, manuseado pelo aluno, folheado de forma que tenha um contato mais íntimo, transformando-o em um objeto do seu interesse. A partir daí, começa a gostar dos livros, percebendo que fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos.

Portanto, com as transformações ocorridas na sociedade, é preciso concepções de ensino e aprendizagem que norteiem os professores em suas práticas escolares, de forma a orientá-los em seu trabalho para uma maior compreensão do papel do professor e do aluno. Principalmente em relação à importância que a leitura deve ocupar no cotidiano pedagógico escolar. O professor não pode se apoiar nas dificuldades e nos desafios para manter uma postura passiva, pelo contrário, é preciso buscar formas de motivar os alunos para o interesse na leitura.

3. A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO LEITOR

Este capítulo mostra a constituição do aluno leitor por meios de práticas de leituras realizadas em ambiente escolar. Ao realizar a contraposição dos dados obtidos nos questionários, buscamos tecer considerações sobre a concepção de leitura que é trabalhada na escola e o modo como aluno compreende essas práticas.

Nota-se que a prática de leitura no cotidiano escolar tem se afastado cada vez mais da teoria. Não se lê para um melhor desenvolvimento humano, como prevê as teorias e alguns documentos oficiais, mas sim para cumprir com pretextos estabelecidos pela escola. Sendo assim, os resultados a seguir confirmam toda a pesquisa realizada.

3.1 A Leitura no Cotidiano Escolar

Segundo Lajolo (2008), quando se iniciou o trabalho com a literatura na escola, a literatura, especificamente, a infantil podia ser considerada como conservadora, porque inculcava as crianças a terem um comportamento e atitudes de maior passividade, pois ditava a obediência e a submissão, tanto aos pais, como aos mestres. Desconsiderava-se que essas crianças transformariam em jovens. Embora tenhamos dado sequência a esse trabalho e não mais vivenciamos esse começo, Grigoletto (2010) constatou em suas pesquisas, que o professor, mesmo de forma inconsciente, apossado de seu papel de detentor do saber, acaba por cultivar no aluno uma postura de passividade, colocando-se como mero receptor de conhecimentos inquestionáveis, cujos sentidos são fixos e preestabelecidos.

Bernardinelli e Carvalho (2011) afirmam que devido à evolução dos tempos e da sociedade, a literatura infantil na escola tem deixado de modelar as crianças, formar novos cidadãos e contribuir na formação do espírito crítico de cada um desses sujeitos. Ao considerar que o trabalho com a literatura na escola deve proporcionar ao aprendiz um espaço privilegiado, para que ele possa dinamizar os estudos e o seu conhecimento do mundo, faz-se necessário uma mudança no modo como a literatura infantil pode ser trabalhada no desenvolvimento escolar da criança.

A leitura possibilita o contato do leitor com personagens fictícios, mas que são complexos e paradoxais. São personagens que se modificam, se transformam se empenham na construção de um significado para suas vidas, diferentes dos personagens idealizados e previsíveis apresentados nos livros pedagógicos. O que permite ao leitor uma maior identificação com o texto, sendo imprescindível esse contato com leituras onde estejam

presentes a ambiguidade e o contraditório (AZEVEDO, 2004). O contato com a ambiguidade e o contraditório coloca o leitor diante do melhor canal para ensinar o “significado”, pois poderá conhecer comportamentos e padrões morais de diferentes sociedades, inserindo em seu cotidiano conceitos que estejam presentes nos textos.

Conforme exposto por Orlandi (2006), quando se lê, não se considera apenas aquilo que está dito, mas o que está implícito, o que está significando. Esse significado pode ser constituído de várias naturezas, de forma a sustentar o que se está querendo dizer, mesmo utilizando-se nuances distintas. O ato de ler não é simplesmente decifrar o sentido de um texto, mas sim, a partir dele, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguindo fazer uma relação com outros textos, reconhecendo o que seu autor pretendia, podendo, assim, entregar-se a leitura ou rebelar-se contra ela, buscando outra (LAJOLO, 2008).

Em consonância com os posicionamentos anteriormente mencionados, Bernardes (2003) afirma que:

Um texto só adquire pleno sentido, portanto, quando alcança as mãos de um leitor ávido por suas palavras. Sendo assim, leitura e escrita inserem-se no texto enquanto práticas efetivas, engendrando uma relação intersubjetiva entre escritores e leitores, presumindo um quadro comunicacional que prima pela constituição de sentidos (BERNARDES, 2003, p.85).

Desta forma, “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento” (KLEIMAN, 2002b, p. 49). Segundo a autora, anteriormente, citada, esse modo de leitura não condiz com a realidade vivenciada nas escolas, onde o aluno lê porque outra pessoa o mandou ler, exercendo apenas uma atividade mecânica, que pouco tem a ver com significado e sentido. Pelo contrário, trata-se de uma leitura desmotivada, que pouco ou nada acrescenta à aprendizagem. Como isso não bastasse acaba deixando de lado a literatura que pode despertar, entreter, informar, encantar.

3.2 - Se Defrontando com a Realidade

Esta realidade pode ser constatada na pesquisa realizada por meio de um questionário aplicados a 113 alunos dos quartos e quintos anos do ensino fundamental, turmas matutinas e vespertinas, da escola Major Francisco Faustino Dias, situada no Município de Paranaíba, MS. Por meio das respostas dadas a esses questionários é possível verificar como a literatura

não tem estado presente no cotidiano estudantil. A começar pela própria biblioteca da escola, que mesmo com 79, 35% dos alunos respondendo que a visitam, 73,45% só fazem isso raramente e 10, 6% nunca vão até lá².

Essas respostas deixam clara a falta de atividades escolares que envolvem a literatura e o contato com os livros, tão essencial para despertar no aluno o gosto pela leitura. E, ao mesmo tempo, mostra o quanto se deixa de aproveitar o espaço da biblioteca. Um espaço carregado de experiências da humanidade, sendo que “no movimento da leitura e da escrita, torna-se, assim como a própria linguagem, um lugar vivo e inquietante” (BERNARDES, 2003, p. 82). Para o autor citado, pensar a leitura e a escrita na biblioteca implica em ultrapassar a ideia de que a mesma se constitui em apenas um edifício ou uma sala com uma mera coleção de livros enfileirados numa estante.

Implica em insurgir-se:

[...] contra os sentidos comumente atribuídos e cristalizados sobre esse espaço de leituras ditas privilegiadas, cujas relações de força que a envolvem – próprias às relações de poder – utilizam o texto para fechá-lo em um único prisma, cristalizando seus múltiplos sentidos possíveis (BERNARDES, 2003, p. 89).

Desse modo, a biblioteca pode constituir-se num espaço privilegiado em que os alunos são estimulados à leitura por meio de literaturas ricas e variadas, que despertam seus sentidos, suas emoções, seus sonhos e fantasias. Assim, a biblioteca deixa de lado o aspecto isolado em que se configura a biblioteca na escola.

Observa-se que os alunos questionados por não estarem envolvidos com os livros e com a literatura, dificilmente, farão da leitura um hábito em suas vidas. Segundo Bamberger (2002), os leitores iniciantes, seja em que idade for, poderão sentirem-se desencorajados se a leitura não fizer parte de seu ambiente cultural. Tanto é que, para Kleiman (2002a), a leitura tem ocupado um lugar cada vez menor no cotidiano do brasileiro.

Essa extinção da leitura não acontece apenas no Brasil. Bamberger (2002) assevera que, até em países ditos mais desenvolvidos, há um número significativo de pessoas que abandonam a leitura assim que saem da escola. Esse abandono da leitura pode ser gerado por não serem devidamente respeitadas as fases de desenvolvimento intelectual da criança, no momento da escolha de suas leituras. Entende que para cada fase da leitura, assim como para

² Dados obtidos por meio das perguntas 1 e 2 do questionário: Você visita a biblioteca da sua escola? Com qual frequência você visita a biblioteca?

cada tipo de leitor, há sempre uma modalidade que pode despertar seu interesse (BAMBERGER, 2002)

Conforme verificado na pesquisa, os alunos nem sabem bem o que fazem na biblioteca, pois ao serem perguntados sobre as situações em que visitam a biblioteca³, 55,75% responderam leitura, 21,24% assinalaram pesquisa e 20,36% atividades solicitadas pela professora. Esses dados informados sobre as situações em que visitam a biblioteca de certa forma foram contradito na questão seguinte⁴. Nessa questão 77,87% dos alunos alegaram que não é realizado nenhum tipo de atividade com a turma na biblioteca, inclusive atividades orientadas pela professora. A partir de leituras feitas para a realização dessa pesquisa, é possível afirmar que a realidade apontada por meio dos dados coletados é muito próximo do que acontece na maioria das escolas.

Esse percentual de 77,87% permite nos inferir que a professora dessas turmas não possui certa familiaridade com a leitura, pois não demonstra envolvimento com os livros, já que a biblioteca parece ser um espaço pouco explorado em sua prática pedagógica. Ao não orientar atividades de leitura, acaba por deixá-la em segundo plano, eximindo-se da responsabilidade de ensinar seu aluno a ler lendo. Sabe-se que não basta propagar verbalmente a valor da leitura, o professor deve ser exemplo de leitor para seu aluno. Nesse sentido Lajolo (2008, p.57) afirma que “[...] os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.”

Kleiman (2002a) destaca que a maioria dos professores reclamam que seus alunos não gostam de ler. Como se não lhes coubessem parte do papel de despertar nesses alunos o gosto pela leitura. Bamberger (2002) chama a atenção ainda para o fato de que a resistência à leitura pode ocorrer até mesmo porque o aluno pode não saber ler bem. O autor destaca, então, a dificuldade que há em adquirir um hábito cujo seu exercício é considerado uma atividade penosa. Uma atividade torna-se um hábito quando mobiliza emoções e inspira prazer, exigindo repetições contínuas e renovadas.

Para Orlandi (2006), a leitura pode se constituir num processo bastante complexo, envolvendo mais habilidades do que aquelas que se resolvem apenas na ação de ler. Desta forma, o professor tem o dever de colocar desafios à compreensibilidade do aluno, mas também precisa de lhe propiciar as devidas condições para que esse desafio seja vencido

³Dados obtidos por meio da resposta a pergunta nº03 do questionário: Em quais situações você visita a biblioteca da sua escola?

⁴Quais as atividades a professora costuma realizar com a turma na biblioteca escolar?

satisfatoriamente. Contudo, Grigoletto (2010, p. 90), comprovou por meio de uma pesquisa que, em “[...] sala de aula, uma leitura prevista com certeza é a do professor que, através das atividades didáticas que propõe, direciona o sentido que o aluno deve atribuir ao texto”.

Grigoletto também ressalta que os alunos não possuem o hábito de questionar as respostas dadas pelo professor, pois “[...] esperam uma única resposta certa para cada questão do exercício, resposta que é invariavelmente aquela do professor, e seguem os passos propostos pelo mestre para a realização da tarefa” (2010, p.89). Orlandi (2006) assevera que cabe ao professor mudar esta postura. Sua contribuição, em relação às leituras previstas para um texto, por exemplo, é de modificar as condições de sua produção, dando oportunidade para o aluno construir sua história de leituras, estabelecendo as relações intertextuais, resgatando os sentidos do texto.

É preciso estar consciente de que, como coloca Kleiman (2002a), ninguém sente prazer em fazer aquilo que é difícil nem aquilo de onde não consegue extrair sentido. A autora expõe que essa é justamente a caracterização de se ler em sala de aula, já que para grande parte dos alunos é uma tarefa difícil demais e sem sentido. Resta, portanto, ao professor, dar sentido á leitura, esclarecer sobre onde e como a leitura pode ser importante na vida do educando, despertando-os sobre como esse saber ou essa “diversão” pode ser muito bem aproveitada.

É importante destacar que a prática de leitura deve ocorrer num espaço de maior liberdade possível. É preciso lembra que a leitura é livre quando há respeito aos momentos iniciais do aprendizado, há respeito ao prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Por isso, não se deve obrigar toda turma a ler o mesmo livro, usando a justificativa de que o livro é apropriado para aquela faixa etária, ou que o tema é de interesse para o aluno (LAJOLO, 2008).

Na pesquisa efetuada⁴, 89,38% dos alunos responderam que já fizeram alguma leitura sugerida pela professora, mas 68,14% disseram que raramente a professora lhes indica algum tipo de leitura. Isso demonstra a pouca utilização da literatura nas escolas, o que acaba por afastar ainda mais o gosto dos alunos pela leitura. Não é por acaso que Kleiman (2002a) faz críticas severas a forma como a literatura é abordada na escola, e também sobre como o ato de ler é utilizado. Questionados sobre como são feitas as sugestões de leitura pela professora⁵ nas raras vezes em que acontece, 33,63% os alunos responderam que foram com comentários

⁵ Você já fez alguma leitura sugerida pela professora?

sobre o livro, 31,86% disseram que houve uma apresentação do livro e 30,97% apontaram que foi sugerido apenas o nome do livro.

Considerando os papéis do aluno e do professor e as relações hierárquicas em que se pautam a sala de aula, sabe-se que o professor comanda, o aluno executa. O professor detém o saber e o aluno recebe esse saber (CORACINI, 2010). Ao relacionar o posicionamento teórico apontado por Coracini (2010) e as respostas dadas pelos alunos, é possível evidenciar a importância do professor no momento de sugerir ou solicitar leituras de um determinado texto. Se o professor valoriza esse momento, incentivando, entusiasmando o aluno para a leitura, a resposta será mais eficaz. O que não acontece nas turmas pesquisadas.

De acordo com a visão de Bamberger (2002), o primeiro passo para despertar o gosto pela leitura deve ser a motivação de quem lê. Essa motivação deve ressaltar o poder de impulsionar a fantasia e a vontade, de contribuir com o desenvolvimento do raciocínio, tornando o leitor mais crítico, facilitando sua compreensão de mundo. Para Kleiman (2002a), a orientação didática na aula de leitura precisa ser bem planejada. Sua finalidade deve ter efeito na percepção dos elementos linguísticos significativos, que tenham funções importantes no texto, na ativação de conhecimentos pré-existentes, permitindo ao estudante a percepção de outros elementos mais complexos.

Não é o que acontece, por exemplo, nas turmas pesquisadas, pois 49,55% dos alunos disseram⁵ que raramente há atividades de leitura, em que a professora lê o texto. E, 6,19% afirmaram que esse tipo de atividade nunca acontece, ou seja, a maioria dos alunos relataram que não há, em seu cotidiano escolar, leituras orientadas pela professora. E quando elas ocorrem, as tarefas relacionadas ao texto lido são em sua grande maioria, 93,7%, escritas.

Observa-se que as leituras são raras, e quando acontecem ficam restritas a exercícios escritos, não ocorrendo discussões, comentários, análises, em torno do que foi lido. Tal prática não contribui em nada para que o aluno se desperte para o valor da leitura, pelo contrário, relaciona-a como um mero exercício, equiparado aos demais. Conforme Lajolo (2008, p.04) “[...] a leitura não pode esgotar seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola”. Ainda conforme a autora, a leitura é feita para compreender o mundo. Ela pode e deve começar na escola, porém limitá-la às práticas escolares é impedir que esse aluno leitor amplie sua concepção de mundo e de vida.

Na visão de Coracini (2010), a aula de leitura deve se constituir numa manifestação do imaginário discursivo, partilhado social e culturalmente pelos sujeitos de uma determinada formação discursiva, relacionados, dentre outras coisas: ao lugar que alunos, de um lado, e professor, de outro, devem ocupar: a uns é dado responder, [...]; ao outro, ensinar um certo

saber selecionado, estimular a aprendizagem, dirigir o raciocínio, avaliar, controlar a disciplina, o saber [...] (CORACINI, 2010, p.84). De acordo com Bernardes (2003) um texto só adquire plenamente seu sentido quando está nas mãos de um leitor ávido por suas palavras.

Desta forma, para o autor, a leitura e a “[...] escrita inserem-se no texto enquanto práticas efetivas, engendrando uma relação intersubjetiva entre escritores e leitores, presumindo um quadro comunicacional que prima pela constituição de sentidos” (BERNARDES, 2003, p.85). E são muitos os sentidos. Estes foram apontados pela pesquisa, quando foi perguntado aos alunos sobre o que a leitura lhes proporciona⁶: 32,88% responderam fruição/prazer; 17,12, reflexão; 43,15, conhecimento; 4,11, indiferença; e, apenas 2,74 responderam que não tem nenhum tipo de sensação.

Conforme já mencionado por Bamberger (2002) em cada fase da leitura, há uma sempre modalidade de interesse para cada tipo de leitor. Ao fazer tal afirmativa, Bamberger (2002) dá destaque a seguinte frase: “[...] o interesse é a pedra de toque do progresso, do prazer e da utilidade da leitura. E o gerador de toda a atividade voluntária da leitura” (Nila Banton Smith *apud* BAMBERGER, 2002, p.31). Associamos a resposta de 32,88% dos alunos que disseram que a leitura é fruição/prazer a Kleiman (2002b), uma vez que segundo a autora, na leitura por prazer não há objetivos, pois os mesmos constituem-se no próprio prazer.

Para os 17,12% dos alunos que relacionaram a leitura à reflexão, entende-se que estes a compreendem como uma maneira de possibilitar um melhor entendimento do mundo. Por meio da leitura é possível não só refletir sobre o mundo como também sobre tudo que o envolve. E, à medida que vai se adquirindo uma concepção de mundo mais abrangente, mais envolvimento se terá com leitura.

Por meio desse envolvimento com a leitura, “[...] o homem possui uma consciência voltada para a busca incessante da verdade, para descoberta do mundo e para a transformação dos elementos do real” (SILVA, 2010, p. 23). Nessa transformação a leitura tem um papel primordial, tanto, que Silva (2010), destaca a curiosidade e a atividade das crianças diante de um texto que as instiguem, que fale de suas experiências e seus problemas reais, levando-as a refletir de forma natural sobre o mundo que as envolvem, sem nenhuma necessidade dos tecnicismos.

A maioria dos alunos, 43,15%, responderam que a leitura lhes proporciona conhecimento. Realmente, é inquestionável que as informações que podem ser apreendidas

⁶ Como são feitas as sugestões de leitura pela professora?

por meio da leitura proporcionam conhecimento tanto de mundo, como linguístico e textual como coloca Kleiman (2002b). Mas, diante dessa resposta dada aos alunos, nos indagamos sobre qual é o conceito de conhecimento desses alunos? Tal conceito é de extrema relevância, pois sabe-se que o modo como este é compreendido é determinante para apreendermos o sentido de leitura para esses alunos.

Para eles, leitura é interação, diálogo, construção de sentido ou decodificação, metalinguagem, busca por um único sentido. Esse conhecimento é dado, restando-lhes apenas aceitá-los ou esse conhecimento é construído, problematizado e confrontado em cada situação interação entre texto e leitor. Questionar a forma como estes alunos compreendem o sentido da palavra conhecimento leva-nos a inferir que tipo de leitor são os alunos do 4º e 5º ano da escola pesquisada: leitores ativos e passivos? E, de acordo com o conjunto de respostas dadas, nos questionários podemos dizer que esses alunos são leitores passivos, pois leem sempre com o propósito de encontrar um único e verdadeiro sentido para o texto, um sentido que se limita ao próprio texto. Desconsideram o fato que o texto “dá um sentido ao mundo” (LAJOLO, 2008 p.08).

Nesse sentido, Bamberger (2002) orienta que a leitura não pode ser vista apenas como um meio pelo qual o leitor recebe mensagens e informações importantes. Pelo contrário, ela tem a capacidade de transformar a visão de mundo, além de conduzir a verdadeiras viagens através da leitura. Acreditar que o leitor deva apenas extrair as informações do texto, é uma prática que contribui para torná-lo um leitor passivo que quando colocado diante de um texto que não consegue compreender, não faz nenhum esforço para tal, ignorando ou se satisfazendo com uma interpretação inconsistente (KLEIMAN, 2002a).

E o que dizer dos indiferentes (4,11%) e dos que não tem nenhum tipo de sensação (2,74%). Certamente, a resposta desses alunos diante do que lhes foi perguntado é resultado da forma como a leitura é apreendida. Para esses indiferentes a leitura é vista apenas como uma prática decodificadora. Não se pode negar que ler é decodificar. Mas, não é somente isso, “[...] nessa empreitada o texto permite ao leitor a construção de múltiplos sentidos para as palavras que o compõem” (BERNARDES, 2003, p.86).

Esse grupo dos indiferentes representa uma parcela de alunos que necessita ser trabalhada, estimulada e motivada pelos professores. Os professores precisam estabelecer objetivos e propósitos claros em relação aos vários tipos de leitura. Deve-se ler, bem e muito, para compreender os textos. Essa leitura também deve conduzir o leitor a uma participação crítica da dinâmica do mundo da escrita, auxiliando-o a ter uma postura frente a realidade que o circunda. Para isso é necessário saber o que se lê.

Na pesquisa, a grande maioria, 90, 26% dos alunos disse que tem o hábito de ler fora da escola⁷. E, ao serem questionados sobre o tipo de leitura⁸, o resultado foi o seguinte: 23,59% responderam que liam gibi; 4,12% leem revistas; 47,65%, leem livros; 2,35%, leem jornal; 22,35%, leem histórias infantis. Ainda em relação a essa questão é preciso ressaltar que 57 alunos assinalaram mais de uma opção. Parece ser bastante satisfatório o fato de que quase a metade, 47,65% dos alunos terem respondido que seu tipo de leitura é o livro. Entretanto, é uma porcentagem baixa quando se pensa que 100% dos alunos deveriam ter o hábito de ler livros cotidianamente. Esse dado torna-se ainda mais preocupante quando se questiona sobre o tipo de leitura livro que está sendo lido.

A última pergunta do questionário da pesquisa procurou justamente saber que tipo de leitura os alunos gostam mais de ler⁹. Foram citados bons livros, clássico, não há dúvidas. Dentre esses clássicos destacam-se Pequeno Príncipe, Escrava Isaura e até Romeu e Julieta. Os alunos também citaram muitos títulos de literatura e historinhas infantis. Uns bem conhecidos, como Branca de neve, Joãozinho e Maria, A pequena sereia, O gato de botas, Cinderela, Três porquinhos, Peter Pan, A bela e a fera, e outros não tão conhecidos, como A princesa e o sapo, As travessuras do gatinho Tico, Gato pra cá, rato pra lá, etc.

Houve também a menção a livros que representam certo modismo entre os adolescentes. Esses livros tem contado com o apoio da mídia em muitas ocasiões. São livros relacionados ao terror, com presenças de casa assombradas, zumbis e vampiros. Alguns alunos citaram gibis ou título relacionado a gibis, como A turma da Mônica.

Os títulos apresentados demonstram que os alunos têm acesso a uma variedade de texto, o que é extremamente benéfico na formação do aluno-leitor. Acreditamos que independente do que se leem – clássicos, histórias infantis, histórias de vampiros ou gibis - o mais importante é que o aluno leia. Leia muito. E que o professor utilize a leitura para, por meio dela, propor diversos tipos de atividades, escritas e orais, que provoquem, despertem, sensibilizem os alunos. Assim, o professor será capaz de levar esse aluno a alcançar todos os mundos por onde deseja adentrar. A porta de entrada para esses mundos se abre ao navegar em qualquer história seja infantil, seja romance, seja aventura, seja comédia, seja policial e até de terror.

⁷ A professora costuma ler para a turma em sala de aula?

⁸ Após a leitura de um texto, quais atividades são solicitadas pela professora?

⁹ As leituras e atividades realizadas lhe proporcionam:

O que não pode continuar é o trabalho com o texto, utilizando-o apenas como meio para o estudo de gramática ou de vocabulário. Quando utilizado apenas para esse fim [...] “o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no aluno-leitor, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 2010, p. 18).

O professor como um dos responsáveis pela formação do aluno-leitor precisa ter como elemento norteador de sua prática o fato que o leitor tem o papel de construir, e não apenas receber, um real significado para o texto. É preciso que o professor leve o seu aluno a procurar pistas formais, a antecipar essas pistas, formular e reformular hipóteses. E, a partir daí, aceitar ou rejeitar conclusões (Kleiman, 2002b). Ao agir assim, o professor estará de fato formando um leitor protagonista da própria leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar o papel fundamental da leitura, uma vez que esta se encontra presente na vida cotidiana de todos. Contudo, mesmo fazendo parte do cotidiano de todos, faz uma grande diferença a interpretação correta dessa leitura, para que haja um bom e completo entendimento do que se lê, ocorrendo, a partir daí uma real comunicação entre texto e leitor.

Na comunicação entre texto e leitor, a interação do professor na formação do aluno leitor, torna-se imprescindível, pois é por meio das interferências desse professor que o aluno pode ou não interagir com o texto. Durante a realização dessa pesquisa observamos que essas interferências não tem sido suficientes para que de fato haja a formação desse aluno leitor. A maioria das atividades escolares relacionadas à leitura contempla práticas escritas que nem sempre levam o aluno a refletir sobre o texto.

Observamos que o professor das turmas pesquisadas não tem considerado significativa a leitura literária. As respostas dadas aos questionários demonstram que as atividades de leituras são poucas, não fazendo parte da rotina escolar, principalmente quando se trata de leituras para fruição e prazer, limitando-se à busca de um sentido dado.

Ao limitar-se à busca de um sentido já dado, o aluno acaba sendo impedido de mergulhar nas profundezas do mar, correr com os animais pela selva africana ou voar com as águias pela imensidão do céu azul. Se transportar para o futuro ou adentrar na própria intimidade do ser. Viver grandes romances, aventuras inesquecíveis ou desvendar mistérios insondáveis. Ser rei, príncipe ou mendigo. Conhecer a história do mundo, dos países, das pessoas.

A literatura pode conduzir o leitor a viver emoções, apreender informações e a descobrir novos sentidos para a vida. Percebe-se, assim, que inserir o aluno no mundo da leitura é imprescindível, e os professores não podem se furtar da responsabilidade de conduzi-lo nesse caminho. Cabe ao professor reconhecer sua responsabilidade no desenvolvimento do aluno leitor, tendo em vista que, os próprios documentos oficiais responsabilizam os professores a essa formação.

Entretanto, a realidade vivenciada na grande maioria das escolas é exatamente inversa. Ou seja, há uma completa despreocupação em trabalhar a leitura de forma a torná-la parte da rotina dos alunos, transformando-os em sujeitos-leitores. Os professores ainda encontram barreiras que bloqueiam essa transformação. O fracasso no processo de desenvolvimento do aluno leitor, ora parte da fragilidade em que se encontra a escolarização da educação, ora parte da falta de compromisso com trabalho didático.

Como bem argumenta Silva (2010), o tecnicismo mercantilizou as ações dos professores na relação ensino aprendizagem, colocando-o como um mero consumidor de modismos tecnológicos e arrefecendo seu compromisso com os conteúdos do conhecimento. Com isso, o ensino se tornou uma simples reprodução das lições dos livros didáticos, vicejando um ensino superficial e padronizado, sem direção ou objetivo.

Os resultados da pesquisa realizada apontam para a naturalidade com que está sendo tratada a ausência de leituras no cotidiano escolar, o que favorecem a distorção do real sentido da leitura e da maneira como esta é aprendida pelos alunos. O modo como a leitura está sendo trabalhada nessas turmas de 4º e 5º anos contribui para a conservação de uma concepção de leitura decodificada, já que esta é suficiente para responder as atividades escolares.

Logo, a permanência de uma concepção de leitura centrada no código demonstra a conservação de certas práticas que já se faziam presentes no período jesuítico. Com isso, certificamo-nos de que embora tenha ocorrido muitas mudanças relacionadas ao ensino de língua portuguesa, a concepção de leitura esteve e ainda está segregada a fragmentação, ao estudo do texto como produto e não enquanto processo.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.) **Caminhos Para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BERNARDES, Alessandra Sexto. **Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestrado em Educação Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr N° 22, 2003.

BERNARDINELLI, Laura L.; CARVALHO, Vanderleia M. G. de. **A importância da literatura infantil**. III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano. Lins, 17/21 Out. 2011. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0132.pdf>> Acesso em: 05/09/2015.

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 30 de outubro

BUZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Dialogo Educacional, Curitiba, vol. 11, n° 34, p. 895 – 911, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189121361013>> Acesso em 04/04/15.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito a Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 1988.

CORACINI, Maria José. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça ; Silva, Vanessa Souza. **A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje**. Revista Linhas Críticas, Brasília, volume 15, n° 29, 271-287, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/761/showToc.pdf>.> Acesso em: 24 de fevereiro de 2015.

FERNANDES, Gislaíne Hosana Araújo; MESQUITA, Shirley. **Evasão escolar: um estudo para além dos muros escolares**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal Da Paraíba. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/evasao_escolar_um_estudo_para_alam_dos_muros_escolares._1343226115.pdf> Acesso em: 31/08/2015

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1° e 2° graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 85 - 91.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal. Brasília : 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf> Acesso em: 31/08/2015

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: Veiga, G. C; Filho, F.M.L; Lopes, T. M. E(org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: 5 ed. Autêntica, 2011.

PCN – **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua portuguesa. Ministérios da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. vol.15, n. 43, 70-83, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>> Acesso em 04/04/15

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas. Autores associados, 2007.

SILVA, Carina Maciel de Oliveira; SOUZA, José Antônio de; FREITAS, Silvane Aparecida de. A leitura escolarizada: alguns pressupostos para uma educação humanizadora e uma sociedade mais humanizada. In: SOUZA, Jose Antônio; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; GUIMARÃES, Lucélia Tavares (org.). **Direito, educação e sociedade: desafios à humanização**. Curitiba: CRV, 2012. p. 33-44.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (org). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró Livro, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M.Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17 – 48.

TAKAHASHI, FÁBIO. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>.> Acesso em: 27/10/2015)



APÊNDICE 1
Solicitação de autorização para pesquisa acadêmico-científica

Solicitamos a senhor(a) _____, diretor(a) da Escola Municipal Major Francisco Faustino Dias, autorização para aplicação de um questionário aos alunos regularmente matriculados no 4º e 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Os dados fornecidos por meio deste questionário serão utilizados como *corpus* para o desenvolvimento da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da acadêmica Graciely Alves dos Santos, orientada pela professora Me. Carina Maciel de Oliveira Silva, tendo como título preliminar O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: a relevância da mediação do professor nas séries finais do Ensino Fundamental I.

A coleta desses dados será feita por meio da aplicação do questionário, conforme modelo anexo.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – unidade universitária de Paranaíba – MS. Todas as respostas fornecidas pelos questionários serão completamente anônimas e confidenciais.

Paranaíba, _____ de outubro de 2015.

 Diretor(a)

 Acadêmico

 Prof. Orientador

APÊNDICE 2

Caro aluno, você está sendo convidado para responder um questionário que será utilizado em uma pesquisa realizada pela acadêmica Graciely Alves dos Santos, do 4º Ano do curso de Pedagogia da UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba M/S.

Não será necessária sua identificação.

Turma: _____

1. Você visita a biblioteca da sua escola?

Sim Não

2. Com qual frequência você visita a biblioteca da sua escola?

Sempre Raramente Nunca

3. Em quais situações você visita a biblioteca escolar?

Para realizar leitura Para realização de pesquisas Para realização de atividades solicitadas pela professora

4. Quais as atividades a professora costuma realizar com a turma na biblioteca escolar?

Atividades de pesquisa Atividades de Leitura Atividades escritas

5. Você já fez alguma leitura sugerida pela professora?

Sim Não

6. Com qual frequência a professora sugere leituras a serem realizadas pela turma?

Sempre Raramente Nunca

7. Como são feitas as sugestões de leitura pela professora?

Com comentários prévios Com apresentação do livro Com indicação do nome do livro

8. A professora costuma ler para a turma em sala de aula?

Sempre Raramente Nunca

9. Após a leitura de um texto, quais atividades são solicitadas pela professora?

Atividades escritas Atividades orais

10. As leituras e atividades realizadas lhe proporcionam:

Fruição/Prazer Reflexão Conhecimento Indiferença Nenhum tipo de sensação

11. Você tem o hábito de ler fora da escola?

Sim Não

12. Qual o tipo de leitura?

Gibi Revistas Livros Jornal História Infantil

13. Qual livro você mais gostou de ler?

