

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA MAZUR BENASSI

**UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM 5ª E 8ª SÉRIES**

PONTA GROSSA
2008

VERA LÚCIA MAZUR BENASSI

**UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM 5ª E 8ª SÉRIES**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Esméria de Lourdes Saveli

PONTA GROSSA
2008

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

B456u Benassi, Vera Lúcia Mazur
Um olhar sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua portuguesa
em 5^a e 8^a séries. / Vera Lúcia Mazur Benassi. Ponta Grossa, 2008.
157f.
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra.Esméria de Lourdes Saveli

1. Políticas educacionais. 2. Práticas de leitura. 3. Escola.
I. Saveli, Esméria de Lourdes. II. T.

CDD: 372.4

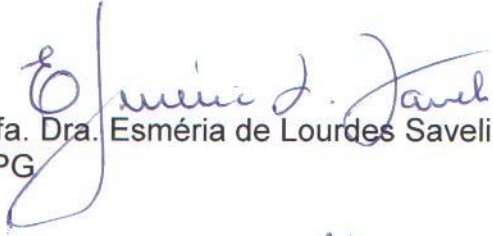
TERMO DE APROVAÇÃO


VERA LUCIA MAZUR BENASSI

UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM 5ª E 8ª SÉRIES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG


Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira
UNICAMP


Profa. Dra. Priscila Larocca
UEPG

Aula de Leitura

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça*

*no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.*

*AZEVEDO, Ricardo. Dezenove poemas
desengonçados: Aula de leitura. São Paulo: Ática,
1999.*

A Deus, dou graças pela vitória alcançada.

Ao meu esposo Dácio, pelo amor e por ter compreendido as minhas ausências.

Aos meus filhos Caetano e Gabriela, pelo amor que sempre me deram.

Aos meus pais, Francisco e Emilia, exemplos de vida...

Aos meus irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pela constante presença, apoio, carinho, amor e força.

À minha avó Victória (in memoriam) pelo seu exemplo de amor, persistência e coragem.

À amiga Regina, que, em exercício de amizade, contribuiu com uma leitura atenta para a construção dessa obra.

Aos diretores, pedagogos, professores e bibliotecários, parceiros de utopias e a todos que direta ou indiretamente foram companheiros nesta jornada.

Ao coordenador do Programa de Mestrado Em Educação da UEPG, Dr. Ademir José Rosso pela competência e seriedade.

Ao Programa de Mestrado Em Educação da UEPG, por meio do qual esta pesquisa se realizou, pelos conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Norma Sandra de Almeida Ferreira, Prof^{as}. Dr^{as} Priscila Larocca Prf^{as}. Dr^{as} Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e, membros da banca examinadora deste trabalho, pela competência, pela atenção e pelas sugestões apresentadas.

Em especial, à Prof^a. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli, orientadora deste trabalho, grande Mestre, por ter me ensinado os percursos dessa trilha com confiança, paciência e respeito...enfim, que tanto contribuiu para minha formação.

A todos que foram atores, escritores e vozes desta história,

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo analisou as práticas de leitura que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, com turmas de 5ª e 8ª séries em três escolas da rede pública do município de Ponta Grossa – Paraná. E, ainda, buscou-se compreender as condições físicas, materiais, pedagógicas e humanas existentes nessas escolas que contribuem para o desenvolvimento efetivo de práticas de leitura. A pesquisa de campo envolveu as seguintes estratégias: observação da escola e das aulas de Língua Portuguesa, aplicação de questionários aos responsáveis pelas bibliotecas, pedagogos, professores e alunos das classes observadas. A metodologia empregada para a coleta de dados foi a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica e os dados foram analisados de acordo com a abordagem das pesquisas qualitativas. O trabalho está organizado em três eixos de discussão: a) políticas educacionais e o contexto escolar; b) práticas docentes: rituais e rotinas no cotidiano escolar; c) as práticas de leitura na escola: a leitura como prática cultural. As discussões teóricas estão assentadas em autores que discutem a escola, a leitura e as práticas culturais, como Bourdieu, Freire, Chartier, Smith, Foucambert, Solé e Silva e, também nos que trabalham com as políticas educacionais, como: Paro, Frigotto, Sacristán e, ainda, nos que têm como eixo o cotidiano: McLaren, Heller, Bourdieu, e outros. As principais conclusões são as seguintes: a) a clientela das escolas é formada por uma diversidade econômica e cultural muito grande e, dessa forma, a escola tenta homogeneizar e ritualizar as ações docentes para impor uma postura uniforme; b) as escolas sustentam suas práticas centradas em rituais e rotinas criadas há muito tempo; c) as relações promovidas em sala de aula são provocadoras de competições entre professores e alunos. Esses agentes no contexto escolar lutam entre si, fazendo acordos, negociações na tentativa de cada um, impor a seu modo os seus valores, crenças e hábitos; d) os professores não planejam suas aulas, o que resulta em atividades fragmentadas, repetitivas o que não estimula a participação dos alunos nas aulas; e) o livro didático é o material mais utilizado pelos professores para trabalhar a leitura em sala de aula; f) dentro das escolas existe um discurso pronto institucionalizado que culpa a mídia e a instituição familiar pelo desinteresse dos alunos pela leitura; g) os profissionais responsáveis por mediar a leitura nas escolas – bibliotecários, pedagogos e professores – afirmaram que são leitores, porém, eventuais. Tanto os professores quanto os alunos reconhecem que a leitura é importante para a vida das pessoas, têm noção do papel da escola na formação de leitores.

Palavras Chave: Políticas educacionais, Práticas de leitura, Escola.

ABSTRACT

This study analyzed the reading practices that happen in the classes of Portuguese Language, specifically, with groups of 5th and 8th grades in three schools of the public education of the Ponta Grossa City, in Paraná State. In addition, it still looked for to understand the physical, material, pedagogic and human conditions existent in those schools that contribute to the effective development of reading practices. The field research involved the following strategies: observation of the school and of the classes of Portuguese Language, application of questionnaires to the responsible for the libraries, educators, teachers and students from the observed classes. The methodology used for the data collection was the qualitative research of the ethnographic type and we analyzed the data in agreement with the approach of the qualitative researches. We organized the work in three discussion axes: a) education politics and the school context; b) educational practices: rituals and routines in the school quotidian; c) the reading practices in the school: the reading as cultural practice. The theoretical discussions are seated in authors that discuss the school, the reading and the cultural practices, like Bourdieu, Freire, Chartier, Smith, Foucambert, Solé and Silva and, also the ones who work with the education politics, such as: Paro, Frigotto, Sacristán and, still, the ones who have as axis the quotidian: McLaren, Heller, Bourdieu, and others. The main conclusions are the following ones: a) the clients of the schools are formed by a very big economical and cultural diversity and, in that way, the school tries to homogenize and to ritualize the educational actions to impose an uniform posture; b) the schools sustain their practices centered in rituals and routines created in a long time; c) the relationships promoted at classroom are provocative of competitions between teachers and students. Those agents in the school context struggle amongst themselves, making agreements and negotiations trying to impose their values, faiths and habits; d) the teachers do not plan their classes, what results in fragmented and repetitive activities; e) the text book is the material most used by the teachers to work with the reading in classroom; f) into the schools there is a ready institutionalized speech that blames the media and the family institution for the students' indifference for the reading; l) the responsible professionals to mediate the reading in the schools - librarians, educators and teachers - affirmed that they are readers, however, eventually. As the teachers as the students recognize that the reading is important for the people life, they have notion of the role of the school in the formation of readers.

Key Words: Education politics, Reading practices, School.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ALB | Associação de Leitura do Brasil |
| EF | Ensino Fundamental |
| APMF | Associação de Pais Mestres e professores |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento Educacional |
| INAF | Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento Educacional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PISA | Programa Internacional para Avaliação de Estudantes |
| PSS | Processo Seletivo Seriado |
| RFFSA | Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima |
| SAEB | Sistema Nacional de Educação Básica |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|------------|
| <i>ANEXO 1 – Autorização para realização da pesquisa na escola.....</i> | <i>140</i> |
| <i>ANEXO 2 – Autorização para a coleta de dados com os pedagogos.....</i> | <i>141</i> |
| <i>ANEXO 3 – Autorização para aplicação dos questionários aos professores e alunos..</i> | <i>142</i> |
| <i>ANEXO 4 – Aplicação para aplicação dos questionários aos bibliotecários.....</i> | <i>143</i> |
| <i>ANEXO 5 – Questionário aos alunos.....</i> | <i>144</i> |
| <i>ANEXO 6 – Questionário aos professores.....</i> | <i>146</i> |
| <i>ANEXO 7 – Questionário aos bibliotecários.....</i> | <i>150</i> |
| <i>ANEXO 8 – Questionário aos pedagogos.....</i> | <i>154</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| RESUMO..... | 6 |
| ABSTRACT..... | 7 |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 | 19 |
| POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 19 |
| CAPITULO 2..... | 39 |
| A LEITURA NA ESCOLA..... | 39 |
| 2.1 AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO E O ENSINO DA LEITURA | 51 |
| 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LEITURA..... | 53 |
| CAPÍTULO 3 | 57 |
| <i>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</i>..... | 57 |
| 3.1 DEFINIÇÃO DAS ESCOLAS E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 62 |
| 3.2 A ESCOLHA DOS SUJEITOS | 67 |
| 3.3 CRIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO | 68 |
| 3.4 APLICAÇÃO DO TESTE PILOTO DO QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO | 69 |
| 3.5 PROCESSO DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS..... | 69 |
| 3.6 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS | 73 |
| CAPÍTULO 4..... | 76 |
| PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA..... | 76 |
| 4.1 RITUAIS E ROTINAS NO COTIDIANO ESCOLAR | 77 |
| 4.2 O COTIDIANO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA..... | 82 |
| 4.3 <i>HABITUS</i> EM BOURDIEU E PASSERON | 88 |
| 4.4 AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA | 95 |
| 4.5 OS MEDIADORES DE LEITURA NA ESCOLA | 119 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 129 |
| REFERÊNCIAS | 134 |
| ANEXOS | 140 |

INTRODUÇÃO

Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas
os livros só mudam as pessoas

Mario Quintana

Não posso deixar de evocar aqui as horas de intensas emoções, as primeiras provocadas por um livro que li quando ainda era criança. Ganhei-o de presente de minha madrinha no dia do meu aniversário. Eu aproveitava a sombra das árvores que existiam no jardim da minha casa e lia o meu livro – “A Ilha Perdida” da autora Maria José Dupré. Para mim, aquele objeto não era somente um livro. Era a porta de um mundo que se abria a cada página lida por mim, aquele era o grande momento, o livro me chamava para as suas páginas e eu não me continha.

Em *A Ilha Perdida*, os encantos, os mistérios, a força que existia naqueles meninos me fascinava e, a cada palavra que eu lia, mais eu queria continuar lendo, pois a mesma curiosidade que movia aqueles meninos me movia também. Queria saber o que iria acontecer com eles. Tudo isso, me fazia acreditar que eu precisava ler as páginas seguintes. Então, sempre que eu podia, procurava lugares escondidos e passava horas e horas mergulhada naquela aventura.

À medida que o gosto pela leitura aumentava nascia em mim um problema: onde conseguir livros, uma vez que a biblioteca da escola era precária e quase não tínhamos acesso aos livros da mesma. Hoje, me pego pensando: onde estão os leitores d’As Ilhas Perdidas?

Acredito que a leitura deve ser estimulada desde cedo, pois é uma prática social e faz parte do dia-a-dia das pessoas. Portanto, para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura no

seu cotidiano é necessário que ele se familiarize com o livro desde pequeno, lendo e ouvindo histórias. Assim, poderá aprender a ter prazer em ler e tornar-se um adulto leitor. Dessa forma, as sociedades letradas têm atribuído à escola a responsabilidade de ensinar a ler e compreender os diversos tipos de escritos.

O desejo de investigar o tema é decorrente das inquietações da pesquisadora, enquanto professora de 5ª a 8ª séries, diante dos resultados das avaliações oficiais que evidenciam a falta de compreensão leitora dos alunos dessa etapa de ensino. Isso instigou-a a buscar explicações por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica sobre as práticas de leitura no cotidiano escolar.

Pesquisas desenvolvidas sobre os processos e a aprendizagem da leitura (ANDRADE; DIAS, 2006;) apontam para a necessidade de mudança do papel da escola e da ação docente perante a leitura. Assim, pensar o papel da escola e do professor é o mesmo que pensar em uma escola que esteja inserida em contextos que ultrapassem os muros escolares, que fiquem longe da “salinha de aula”, que estejam muito além das informações veiculadas pela mídia. Isso exige pensar a escola como parte de um contexto social, econômico e político.

São discussões como essas que fazem Silva (2005) reforçar a tese de que a leitura é o principal instrumento, senão um dos únicos que nos resta, para sustentar uma educação emancipadora, combater o “besteirol” institucionalizado e apontar para outras formas de convivência social. O autor enfatiza que a leitura não é um ato mecânico, pois se o fosse teria que ser considerada neutra, e conseqüentemente não teria interferência em nosso cotidiano.

É interessante reforçar que quando os professores se mostram comprometidos com a educação, em uma perspectiva emancipatória, promovem um trabalho de mediação capaz de construir nos alunos o gosto pela leitura. Dessa forma, o professor desenvolve sua ação

docente em uma direção que aponte aos alunos as razões do que se está propondo como leitura para aquele momento.

Silva (2005) discute sobre a necessidade de uma visão mais coerente sobre a leitura e os envolvidos com a educação. O autor ressalta a importância de o professor ser um bom leitor e que saiba trabalhar criticamente o material escrito, pois “para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros” (p.14). Essa posição exige dos docentes uma visão crítica diante do material que está sendo trabalhado com os alunos. Pois, para o autor acima citado, “a boa leitura é aquela que depois de transmitida, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor” (p.6).

Para Silva (2005), a educação é transformação do homem e do mundo. Essa transformação a qual Silva menciona está relacionada à educação como libertação. Todavia, para que isso ocorra é preciso que esse homem pratique em sua vida diária o exercício dialético da libertação das idéias e da consciência. Nesse entender, é que a leitura entra como um instrumento do processo emancipatório, pois ela propicia possibilidades de conhecer outros horizontes, alargando as formas de ver o mundo, além de permitir a entrada e a participação nesse mundo.

Segundo Ferreira (1999), existe uma produção acadêmica razoável que tematiza as questões da leitura no Brasil. A autora inventariou, descreveu, analisou, discutiu a trajetória da pesquisa brasileira sobre leitura e documentou essa pesquisa em um catálogo intitulado “Leitura no Brasil: Catálogo Analítico de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado: 1980-1995”. Essa pesquisa foi realizada nos programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia, Biblioteconomia, Letras/Linguística, Comunicações, entre os anos de 1980 a 1995, os resultados estão publicadas no banco de teses da CAPES.

Autores como: Kleiman (1989), Foucambert (1994), Solé (1998), Smith (1989, 1999) Silva (1997, 2005), tratam do papel da escola no processo do ensino das práticas de leitura. Esses autores enfatizam a necessidade do professor ser leitor, apresentar a leitura de forma significativa, se envolver nesse trabalho de forma interativa, pois, além de oferecer diversos tipos de textos aos alunos em sala de aula, é preciso ensinar a ler para que o aluno saiba o porquê da leitura, que seja capaz de extrair significados da mesma e a compreendê-la. A leitura precisa passar a ser um instrumento pedagógico e cultural na escola. É preciso que a escola instaure uma cultura de leitura, como prática rotineira na vida dos alunos e dos professores.

Os autores acima citados defendem que a leitura é um processo dialético que envolve as informações impressas no texto, bem como as hipóteses formuladas pelo leitor com base no seu conhecimento prévio, as informações do dia-a-dia do leitor, e no estabelecimento de conexões intertextuais que permitem a leitura significativa e compreensiva. Para Solé (1998) “ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, ser ativo ante um texto, ter objetivos para leitura e interrogar-se sobre sua própria compreensão” (p.116). Esse processo não ocorre de forma natural à formação de um leitor competente e autônomo. Isso exige o suporte de um mediador cultural, nesse caso, o professor.

Nessa perspectiva de entendimento, Saveli (2003) analisou as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, discutindo a relação entre práticas docentes, leitura, escola e formação de leitor. Em seu trabalho afirma que a concepção mais presente do trabalho com a leitura na escola é a estruturalista. Essa concepção que considera o texto em si e por si mesmo faz com que no espaço da escola haja muita soletração e pouca leitura.

Conforme a autora, a escola tem uma visão equivocada de como trabalhar com as práticas de leitura. Defende que essa situação pode ser devido à formação precária dos

professores, da ausência de um projeto político pedagógico que tenha a leitura como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica transdisciplinar e, de ausência de políticas públicas para a formação do leitor que atendam as necessidades dos alunos, dos professores e das escolas. Saveli sintetiza dizendo que “ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes” (p. 103).

Em relação às políticas públicas de incentivo à leitura Copes (2007) afirma que as políticas não conseguem chegar às escolas como foram planejadas. A autora discute o projeto “Literatura em Minha Casa” na sua implantação e implementação no município de Ponta Grossa, Paraná. A pesquisa apontou para o distanciamento entre as intenções manifestadas nos documentos oficiais e os resultados da proposta implementada nas escolas. Segundo a autora

não há uma avaliação séria por parte do Estado no tocante à implementação das políticas públicas. Os resultados não são averiguados de perto, não se conhecem os efeitos práticos desse tipo de projetos dentro das escolas e nas comunidades atingidas. As políticas públicas deveriam ser implementadas tendo em vista a melhoria do ensino; saber se as ações dessas políticas estão sendo suficientes para despertar o gosto pela leitura na clientela atendida; saber ainda se houve ou não melhora dos níveis de leitura dentro das escolas, se as crianças e os jovens estão se apropriando dos mecanismos da língua culta com maior facilidade (p.125).

De acordo com a autora a situação precária da leitura no Brasil é decorrente da fragilidade e da desarticulação com que as ações são desenvolvidas tanto por parte do Estado quanto da escola; das descontinuidades e rupturas devido às mudanças administrativas. A autora diz ainda que a leitura deve ser vista como uma questão sócio-cultural, moral e, também política.

Porém, o baixo rendimento escolar dos alunos brasileiros obtidos nas avaliações do PISA, SAEB e Prova Brasil demonstraram que estes não compreendem o que lêem. A partir

desses dados teve-se a preocupação de investigar o porquê dessa situação, uma vez que, o tema leitura tem sido alvo de várias discussões.

Nesta pesquisa buscou-se analisar as práticas de leitura que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, com turmas de 5ª e 8ª séries, em 3 (três) escolas da rede pública do município de Ponta Grossa, Paraná. E, ainda, compreender as condições físicas e humanas existentes nessas escolas que contribuem para o desenvolvimento efetivo de práticas de leitura.

A pesquisa voltou-se para o cotidiano da escola e da sala de aula. Essa opção tem como fundamento a crença de que os seres humanos existem em ação e devem ser analisados em ação (HELLER, 1970). Assim, é essencial conhecer e entender os embates e contradições, a dinâmica e a diversidade de situações vivenciadas por professores e alunos associados à cultura escolar. Ainda, conhecer: a) qual é o espaço que a leitura ocupa no cotidiano escolar; b) como é conduzido o trabalho de leitura no cotidiano das escolas; c) como ocorrem as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de 5ª e 8ª séries; d) qual a concepção de leitura mais presentes em professores, pedagogos, alunos e bibliotecários. A opção por essas séries justifica-se por considerá-las como momentos decisivos no processo de escolarização da criança e do adolescente.

Para isso, foi necessário que se fizesse um mergulho no universo do cotidiano das escolas. Isso obrigou a pesquisadora a pensar não só a investigação, como também, a sua postura como professora e pesquisadora. Foi preciso lançar um novo olhar, diferente do de professora, para a escola e para as práticas de leitura que permeavam as aulas de Língua Portuguesa.

Os dados foram coletados por meio de observações diretas em que se observou o ambiente escolar como um todo. Durante o processo de pesquisa analisou-se as práticas de leitura que acontecem em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 5ª e

8ª séries, bem como, o planejamento anual, os planos de aulas e, ainda, o que foi e como foram registrados, nos livros de chamada, os conteúdos trabalhados. As observações foram registradas de próprio punho em um diário de bordo. Também foram aplicados questionários semi-estruturados aos alunos das turmas observadas e aos professores, pedagogos e responsáveis pelas bibliotecas das escolas.

O estudo está organizado da seguinte forma: na Introdução descreve-se a gênese, apresenta-se o objeto e os objetivos da pesquisa; no Capítulo 1, apresenta-se uma discussão sobre as políticas públicas educacionais, as relações pedagógicas e o papel da escola enquanto formadora de leitores; no Capítulo 2, focou-se a leitura na escola, as políticas públicas para o ensino da leitura e, apresenta-se ainda, as estratégias de ensino de leitura, conforme Solé (1998); no Capítulo 3, traça-se o caminho investigativo e; no Capítulo 4, analisa-se como são desenvolvidas as práticas de leitura no cotidiano da escola e nas aulas de Língua Portuguesa, bem como, a compreensão que os mediadores de leitura têm desse trabalho, os rituais e rotinas que permeiam o cotidiano escolar. Nas Considerações Finais, apresentam-se os resultados das análises tecidas a partir das observações do cotidiano escolar, das práticas de leitura e do papel da escola e das políticas educacionais na formação de leitores.

O estudo se insere em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfica. As concepções teóricas para a compreensão do objeto estão assentadas em autores que discutem o contexto escolar e o papel da escola, como: Paro, Frigotto, Sacristán. Também contribuíram com as discussões sobre o cotidiano escolar os seguintes autores: McLaren, Heller, Bourdieu, Certeau e, ainda fundamentam o trabalho pesquisadores que versam sobre as políticas públicas educacionais, a escola, as práticas culturais, a leitura e a formação de leitores, como: Bourdieu, Freire, Chartier, Smith, Foucambert, Solé, Silva entre outros.

Na perspectiva em que se insere o estudo, a escola é reconhecida como uma das principais agências responsáveis pelo desenvolvimento das competências que envolvem

leitura, uma vez que é nela que, formalmente ocorre a reflexão sobre os variados gêneros textuais, possibilitando assim aos alunos a capacidade de diferenciação e compreensão, funcionalidade e objetivos dos mesmos.

Assim, promover a leitura na escola não é tarefa fácil, exige oferecer aos alunos diversas oportunidades para desenvolver a leitura. Demanda, sobretudo, professores criativos para driblar as dificuldades encontradas no dia-a-dia, sem deixar de considerar que é fundamental a existência de bibliotecas públicas e escolares com bom acervo. O desafio proposto aos professores é “renascer a cada dia das cinzas”, mas esse renascer só é possível, com reflexão, pesquisa, empenho, estudos sistematizados e sonhos. Sonhos esses, que darão força para desempenhar da melhor maneira possível a prática pedagógica, contribuindo dessa maneira na formação do cidadão-leitor-crítico, a fim de possibilitar ao mesmo uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido, sem tornar-se vítima da mesma. Por isso, é necessário que o professor se torne um leitor crítico e reflexivo, e esteja em contato com variados contextos de leitura, constituindo-se assim autor de sua própria prática pedagógica.

Ademais, este estudo pretende contribuir na área da educação, da leitura e da formação de leitores para que professores e ou pesquisadores preocupados com essa questão possam conhecer e compreender as práticas pedagógicas de leitura presentes no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental nas escolas públicas.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

As relações entre o dominador e o dominado refletem o contexto social amplo, mesmo sob o aspecto pessoal, e supõem que os dominados assimilem os mitos culturais do dominador.

Paulo Freire

A partir das palavras de Freire é possível refletir sobre educação, pois é por meio dela que se pode libertar os dominados da teia dos dominantes. Nesse caso, é preciso oferecer ao homem uma educação verdadeira que possibilite a ele o desenvolvimento de uma atitude crítica e libertadora.

Freire (1980) salienta que “Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos” (p.59). O dominador constrói a sua cultura e a impõe aos dominados como forma de silenciá-los, e, o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam, então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. É nesse jogo que o dominador manipula os dominados. Esse jogo se rompe quando os dominados conquistam o direito da palavra, o direito de se posicionar, criticamente. No entender do autor, isso só é possível por meio da conscientização e da educação. Sendo assim, a educação leva o homem a atuar como sujeito consciente de seu poder transformador e criador, bem como, a se relacionar criticamente com os outros.

Nessa linha de pensamento, a educação tem como função social contribuir para que os homens intervenham criticamente no mundo, por meio de conhecimentos que possibilitem as pessoas deixarem de ser objetos para atuarem como sujeitos de sua história.

Gadotti (1997) reforça essa posição quando coloca que não mudamos a história sem conhecimentos. Dessa forma, pode-se entender que é por meio da construção de novos conhecimentos que o homem deixa de ser objeto e interfere no mundo como sujeito capaz de modificar e contribuir com o meio em que vive.

De acordo com Paro (1999) a educação precisa ser entendida como apropriação do saber historicamente produzido. Nesse sentido, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber. Pois, a prática social e cultural se dá pelo convívio com o outro.

Para que isso tudo não se perca e para que a humanidade não tenha que reinventar tudo novamente, a cada nova geração, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado às gerações subseqüentes. Ainda, na visão de Paro (1999), a educação é a responsável por essa mediação, sendo ela condição imprescindível da construção histórica do homem para a sociedade e em sociedade.

Dessa forma, a educação se configura como um poderoso instrumento na construção de modelos sociais, uma vez que na e pela educação a sociedade se estrutura, se consolida, escolhe e implementa suas formas de ação nos valores que elege como sendo os melhores. O acesso à educação é um fator de crescimento, de conhecimento, de interação, de novas descobertas e vivências, elementos esses essenciais à preservação e manutenção de uma vida mais produtiva e saudável.

A Constituição Federal de 1988 apregoa a Educação como sendo um direito de natureza social, um dever do Estado e um dever da família. Ela visa ao pleno

desenvolvimento da pessoa em seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Isso é comprovado em seu Art.227, quando impõe que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, a educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Essa questão é discutida por Sacristán (2001) quando afirma que a educação se transforma em fonte de novas desigualdades no que diz respeito às oportunidades das pessoas em geral de participarem ativamente do convívio político, econômico, social e cultural. E, diz ainda, que a escolaridade obrigatória sozinha não consegue combater essas desigualdades, mas, tem funções sociais a cumprir, que é incluir os sujeitos no processo para que esses sejam autônomos, pensem e ajam livremente.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art 1º prescreve que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Portanto, a educação é um direito constitucional do cidadão e, nesse caso, o Estado tem o dever de prover e assegurar esse direito à população.

Bobbio (1982) considera que o problema mais grave, que a população deve enfrentar, em relação aos direitos humanos não é o de criar novos direitos, mas assegurar os já existentes e torná-los possíveis a todos os seres humanos. A prática da cidadania é, pois, entendida por Bobbio, como competência de se fazer sujeitos capazes de lutar pelos direitos conquistados no decorrer da história da humanidade.

Segundo Sacristán (2001) o Estado cria os direitos em suas legislações, mas não assegura ao cidadão as condições necessárias para usufruí-los. Entretanto, essa

obrigatoriedade do direito à educação que o Estado apregoa, não significa apenas dizer que este está oportunizando educação a todos os cidadãos. Para tornar real o que a lei prescreve, exige-se do Estado criar políticas públicas que venham a atender e dar condições de igualdade para que todos possam ser beneficiados como está garantido na Lei.

Assim sendo, Morais (1988) afirma que “a educação é um dos pontos cruciais, não o único, mas um dos pilares da vida humana que não pode ser menosprezada, e sim restaurada permanentemente por nós” (p.81). Nesse sentido, educação é um processo contínuo que se desenvolve na família, na sociedade e, principalmente, na escola.

Por outro lado, de acordo com Freire (2003), a educação também pode ser a reprodução da ideologia dominante. Na visão do referido autor, a educação, muitas vezes, trabalha a favor dos interesses de um grupo social e essa situação faz com que o grupo dominante se mantenha no poder deixando a educação à margem do acaso. Dessa forma, compreende-se que um dos objetivos da escola é trabalhar com essas questões, mostrando aos alunos o que está por trás daquilo que se está pregando.

Carnoy (1987, p.24) complementa, “ela (burguesia) nunca pensou em fazer da escola um recurso para o desenvolvimento da personalidade humana” e que a escola é a reprodução da ideologia dominante.

“...o conceito geral marxista de Estado compreende uma sociedade historicamente determinada onde o Estado age como um comitê da classe dominante, um comitê cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção” (CARNOY, 1987, p.20).

A sociedade capitalista atrela a escola – que em sua essência é burguesa – ao mundo da produção, da reprodução do capital, a manutenção do *status quo*. Se, de um lado seria idealismo acreditar que apenas através da Educação, da Escola, pode-se mudar a sociedade, de outro lado seria fatalismo mecanicista e reprodutivista nada fazer neste campo para contribuir para que a sociedade mude.

Freire (2003^b), afirma que ao fazer educação numa perspectiva crítica, progressista, o educador se obriga, por coerência, a produzir, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo. Ele considera que o educador progressista é leal à radical vocação do ser humano para a autonomia e se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta da libertação.

Para o autor, uma educação em favor da autonomia dos sujeitos deve valorizar o saber dos sujeitos. Levá-los a reconhecer seu poder, seu direito à voz, sua participação, incentivar sua luta pelas conquistas sociais, criar novas instâncias de poder. Isso implica na participação ativa do Estado ao que se refere à implantação e à implementação de políticas públicas para a educação que venham a atender as necessidades reais da sociedade escolar (FREIRE, 2003^b).

Dessa forma, a educação se configura como um poderoso instrumento na construção de modelos sociais, uma vez que na e pela educação a sociedade se estrutura, se consolida, escolhe e implementa suas formas de ação nos valores que elege como pilar. Para transformar a sociedade, dá-la de um sentimento de humanidade, proporcionar-lhe senso de responsabilidade coletiva, necessário se faz transformar a educação, rever seus valores, suas formas de concretizar seus objetivos, suas práticas cotidianas que envolvem, fundamentalmente, dois sujeitos: o professor e o aluno.

Todavia na escola, o ensino deve ser ministrado levando em conta a igualdade de condições, o acesso, à permanência, a liberdade de aprender, o pluralismo de idéias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais de ensino, a gestão democrática e, principalmente, o padrão de qualidade.

Os autores Duarte (2006), Frigotto (1989, 1999), Klein (2003), Paro (1999, 2001^a, 2001b, 2002) Libâneo (2006), Gadotti (1997) dialogam entre si sobre qual é o papel da escola

na atual conjuntura e como ela deve ser vista pela sociedade. Esses autores afirmam nos seus textos que a escola merece ser olhada em uma perspectiva de transformação, dentro de um contexto no qual as políticas públicas devem proporcionar à população a apropriação do saber sistematizado, de forma mais ampla, com bons resultados e no menor tempo possível. Contudo, uma escola que garanta a todos os indivíduos o domínio do conhecimento produzido historicamente, e socialmente acumulado (PARO, 2001^a, 2001b, 2002), e de forma crítica (GADOTTI, 1997), necessita então de intelectuais críticos (DUARTE, 2006) que reúnam ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1989, 1999).

Libâneo (2006) acrescenta que a escola é o lugar onde se constrói o conhecimento e onde se desenvolve o fortalecimento da subjetividade. Isto é, o lugar da formação de conceitos e do desenvolvimento das competências do pensar e do agir. O autor enfatiza, ainda, que é preciso dar atenção aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual do aluno.

Segundo Paro (1999), o papel da escola consiste em colocar o conhecimento, de forma crítica, nas mãos dos excluídos. Para ele, a escola pode conduzir à desigualdade cultural e, isso leva à exclusão escolar que gera uma sociedade desigual.

Estudos como os de Bourdieu e Passeron (1975) têm apontado o caráter reprodutor das desigualdades e mantenedor da organização social assumido pela escola.

Gramsci (apud Carnoy 2004) diz que o papel do sistema educacional burguês é reproduzir intelectuais que dão à burguesia “homogeneidade”, isto é, usam a liderança política, moral e intelectual e impõe a sua visão de mundo abrangente e universal para as classes subalternas. Esses intelectuais são importantes, pois são os “representantes do grupo dominante, exercendo função subalternas de hegemonia social e no governo político” (p.31). A escola inculca essa ideologia nos alunos e tem o apoio repressivo do Estado. Pela lei o

estudante deve se comportar de acordo com padrões de comportamento, daquela determinada maneira, tem poder de conservar os alunos nas aulas e expor ao treino ideológico que escolhe. Sem o controle – o poder – a burguesia se apóia no poder do Estado, seu principal instrumento de dominação.

Para esses autores, a classe dominante usa a escola para reproduzir seu poder dando-lhe uma aparente autonomia. Assim, a escola reproduz as relações hierárquicas entre os diferentes grupos sociais e legitima essas relações por meio do “arbitrário cultural” que são os sistemas de valores, exames, graus de escolaridade, reprovação, exclusão, normas, linguagem.

Na linguagem de Bourdieu e Passeron a imposição dos sistemas de valores da classe dominante é chamada de “violência simbólica”.

Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. A ação pedagógica visa reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas (1975, p.20).

Ainda na visão desses mesmos autores, o “capital cultural” que alunos e professores, de diferentes classes sociais, trazem para a escola é homogeneizado e ritualizado pela cultura escolar. Dessa forma, a educação se configura como um poderoso instrumento na construção de modelos sociais. É por meio da educação que a sociedade se estrutura, se consolida, escolhe e implementa suas formas de ação nos valores que elege como pilar.

Segundo Bourdieu (1988), “(...) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às dificuldades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida” (p.53). Essa igualdade formal vai se transformar, muitas vezes, em desigualdade natural, justificando a crença e o discurso de que todos chegam em iguais condições na escola e os desempenhos diferenciados são resultados da desigualdade natural que faz uns melhores e outros piores.

Na perspectiva do autor, toda relação pedagógica é sempre uma relação de dominação e, no caso do modelo capitalista de sociedade, resulta em desigualdades sociais que serão mantidas e, também, produzidas pela escola. O autor defende que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e universalidade. Nesse sentido, a escola não somente exclui ao transmitir a todos os conhecimentos exigidos pelo sistema escolar, como também, transmite de forma desigual os diferentes conhecimentos.

Bourdieu (1988) afirma ainda que “o sistema escolar pode servir a perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilégios tenham de se servir dele. Conferindo as desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme os ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades” (p.59).

Sendo a sociedade atual escolarizada, o não estar na escola já se configura uma sanção social. Além disso, nessa perspectiva compreende-se que o papel social da escola foi se modificando ao longo do tempo e não tem sido o mesmo em todos os momentos sociais. Enquanto instituição seus pressupostos estão dados, agora como ele tem cumprido esse papel tem sido constituído das mais variadas formas.

No entanto, para Duarte (2006) a escola é uma instituição com função social de universalização do conhecimento científico, artístico e filosófico. Dentro dessa perspectiva, o professor não é aquele que ensina; o currículo não é constituído de conteúdos de valor universal, o aluno deve aprender a buscar os conhecimentos que tenham utilidade para o seu cotidiano. Sendo assim, espera-se que o aluno se aproprie, de forma crítica, dos conhecimentos necessários a sua formação como ser humano.

Corroborando com essa idéia, Paro (1999) diz que o papel da escola é fazer com que os alunos se apropriem, de forma crítica e transformadora, da cultura elaborada e produzida historicamente. Seu papel é contribuir para a transformação da sociedade. Freire (1982) complementa dizendo que “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho

intelectualista, mas na práxis-ação e reflexão” (p.82). No entanto, Gramsci (1978) diz que não é possível transformar estruturalmente a sociedade, sem que esse processo se articule a uma “reforma intelectual e moral” (p. 8-9).

Libâneo (2006) acrescenta que a escola é lugar de construção e de fortalecimento da subjetividade. Ou seja, ao lado da formação de conceitos e desenvolvimento de competências do pensar, é preciso dar atenção aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual. Enfim, a escola é lugar de desenvolvimento de práticas de cidadania, para o exercício da democracia social e política.

A Constituição Federal em seu artigo 215 traz como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e, coloca como objetivos fundamentais o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a promoção e a difusão de bens e valores culturais.

Entende-se que cultura é tudo o que elabora ou elaborou o ser humano, desde a mais sublime música ou obra literária até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as religiões, as formas de trabalho.

A educação escolar, no entender de Sacristán (2001) “é o instrumento para propagar esse sentido de cultura e nela inserir os sujeitos” (p.105). Segundo o autor a obrigatoriedade da educação durante as primeiras etapas do desenvolvimento humano reflete uma espécie de contrato ou de pacto entre o sistema escolar, a família e o Estado.

Nesse sentido, A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996 aponta o dever da família e a obrigatoriedade do Estado em oferecer Educação Básica para todos.

O art. 32 da LDB, em relação à educação escolar, apregoa:

- a) Inciso I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- b) Inciso II: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade e;
- c) Inciso III: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores.

Como se pode observar, o Ensino Fundamental se constitui num processo de leiturização¹ e formação básica do cidadão em que a criança vai desenvolver a competência do aprender através do domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo. É de fundamental importância que a aprendizagem da criança na escola esteja fundamentada na leitura, pois, o domínio da leitura é um direito garantido por lei e a escola tem um papel fundamental a esse respeito.

Cabe ao sistema de ensino criar condições possíveis para que o direito à aprendizagem seja garantido ao aluno. Nesse sentido, é possível questionar se a escola tem cumprido o seu papel, conforme o disposto na lei federal que rege a educação brasileira. É interessante, ainda, se perguntar: quais as práticas desenvolvidas pela escola que contribuem para formar leitores capazes de, conforme Solé (1998), inferir, interferir e construir significados, julgar, compreender, interpretar e manejar com clareza as habilidades de decodificação do texto, aportar ao texto os seus objetivos, idéias e experiências prévias? Essas são questões a serem discutidas nesse trabalho de pesquisa.

Para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, faz-se necessário oferecer educação de qualidade à população. Educação de qualidade está intrinsecamente ligada a possibilitar a todos os alunos o domínio pleno da leitura e da escrita. E este é o grande desafio que o Brasil precisa superar para que ele possa atingir aos objetivos proclamados na Constituição Federal.

¹ Termo usado por Jean Foucambert para superar o ensino das estratégias alfabéticas oriundas das combinações grafema-fonema.

Se, é por meio da leitura- no seu sentido mais amplo- que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que a sociedade atual considera como legítimos, qual seria então, o papel da escola na formação do leitor?

Segundo Sacristán (2001) a leitura é a tarefa pedagógica fundamental para penetrar no mundo da escrita, e se a cultura constitui seres humanos e insere as pessoas em uma tradição, as leituras que elas realizam são os materiais de sua própria construção como animais culturais.

No entanto, a escola preocupa-se mais com exames e provas do que com a transmissão da cultura e com o desenvolvimento de uma consciência crítica e, ainda culpa os pais pelo fracasso escolar de seus filhos (PARO, 1999). A educação no Brasil, apesar de ser colocada como prioridade na legislação e em programas sociais, tem origem nos fatores econômicos, sociais e políticos. E isso, causa desigualdade social.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que existem atualmente no Brasil mais de 16 milhões de analfabetos. Nesse total não estão incluídos os considerados analfabetos funcionais (analfabetismo) – indivíduos incapazes de desempenhar tarefas básicas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados – geralmente são os que possuem uma escolaridade de até a quarta série do Ensino Fundamental ou menos. Nessa situação, incluindo os analfabetos funcionais, encontram-se mais de 33 milhões de cidadãos brasileiros que não possuem as habilidades necessárias à compreensão leitora da leitura, da escrita e do cálculo matemático (fonte de dados do INEP, disponível na internet < [http: www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>).

O termo ‘analfabetismo’ é utilizado para designar o estado ou a condição de analfabeto, isto é, daqueles que não sabem ler e escrever. Em 1978 a UNESCO adotou o termo analfabetismo funcional com o objetivo de padronizar os índices educacionais e influenciar as políticas educativas dos países membros. Esse termo que ganhou expansão em

âmbito mundial conceitua alfabetizado funcional como o indivíduo que se insere adequadamente em seu meio, sendo capaz de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade.

O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) considera alfabetizada funcional toda pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. O termo ‘analfabetismo funcional’ pode servir também de referência para caracterizar a situação de uma grande parte da população que, apesar de ter tido acesso à escola, não conseguiu completar a educação básica, seja pela precariedade do ensino oferecido ou pelas condições socioeconômicas a que se encontrava submetida.

A partir de 2000, é aplicado a cada três anos, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – um esforço colaborativo entre os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que serve para medir até que ponto os jovens na faixa dos 15 (quinze) anos – próximos, portanto, do final da escolaridade obrigatória – estão preparados para enfrentar os desafios de conhecimento das sociedades de hoje.

Em 2000, o PISA divulgou que o Brasil está em 37º. lugar no ranking em leitura (fonte de dados do PISA, disponível na internet <<http://www.pisa.org>>). No Brasil, o órgão responsável pela realização do PISA foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), participaram adolescentes de 15 anos matriculados na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio de escolas públicas e particulares.

O PISA não avalia apenas os conteúdos de conhecimento dos alunos em cada área, mas também os processos e contextos em que esses conhecimentos são aplicados para

enfrentar desafios da vida real. É o que se convencionou chamar de letramento. O PISA 2000 concentrou-se em verificar o letramento em leitura. Entende-se como letramento em leitura a capacidade de o jovem compreender textos escritos variados, desde histórias curtas a mensagens na internet.

O que se esperava dos estudantes era que retivessem informações específicas, e que fossem capazes de interpretar, refletir e avaliar os textos. Nas questões de leitura deveriam mostrar proficiência na compreensão dos textos sofisticados, utilizar informações difíceis de encontrar em textos pouco familiares, demonstrar compreensão detalhada dos mesmos mediante inferências, bem como criticá-los e construir hipóteses. É muito mais que decodificar material escrito é compreendê-lo literalmente. O fenômeno do letramento, portanto, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Kleiman (1989) enfatiza que a escola, a mais importante das agências de letramento, se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento – a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, vista como uma competência individual. Enquanto que outras agências de letramento, como, a família, a igreja, a rua e o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes, pois nelas a escrita está integrada a um contexto mais amplo, a uma prática discursiva socialmente determinada.

Contudo, é importante ressaltar que a respeito da formação de leitores competentes não se pode culpar unicamente a escola, mas reconhecer que essa, também, é uma das principais responsabilidades do Estado. Para que isso aconteça é preciso que se crie uma política pública de Estado que tenha como meta investir em livros e nos profissionais que irão atuar como mediadores da leitura dentro das escolas.

É necessário que essas políticas levem em consideração que a leitura não pode ser entendida apenas como compreensão e reflexão sobre textos, mas como um processo mais

amplo que envolve a capacidade dos indivíduos de usar informação escritas ou não para atuar de maneira positiva na sociedade da qual faz parte. Em suma, a leitura é um diálogo promovido entre aquele que lê o texto e aquele que escreve o texto, pois pensar é dialogar consigo mesmo. A leitura constrói a subjetividade com materiais de outras subjetividades. De acordo com Freire (1982), Foucambert (1994), Silva (2005) ler é confrontar, argumentar, esclarecer pontos de vista, comparar vivências e sentimentos pessoais ou não com o assunto do texto que se está lendo. Nesse caso, salienta-se que por texto entende-se não só o material escrito, mas o “texto-mundo” (FREIRE, 1982).

A partir desse entendimento sobre o que é ler, é importante refletir sobre os resultados do PISA e outros exames oficiais de avaliação, pois esses chamam à atenção da sociedade para o estado precário do sistema educacional brasileiro. O PISA revelou que os estudantes brasileiros vêm apresentando um desempenho insatisfatório em relação à compreensão de leitura.

Além do PISA, há o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), criado em 1988 e aplicado desde 1990, de dois em dois anos. O SAEB tem por objetivo avaliar os estudantes da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os resultados do SAEB mostram que nas seis edições ocorridas entre 1995 e 2005, ao invés da média de proficiência dos alunos ter apresentado melhora, decaiu significativamente. As médias do SAEB, variam entre 0 (zero) a 500(quinhetos); na 8ª série do Ensino Fundamental, a média conquistada na avaliação de 1995 foi de 256,1, caindo para 231,9 em 2005. Os índices mínimos apresentados em Língua Portuguesa foram de 3,2 pontos percentuais de desempenho para as escolas de Ensino Fundamental (disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/saeb>). Assim, os alunos brasileiros do Ensino Fundamental não estão atingindo os níveis de desempenho de leitura esperados para as respectivas séries.

Outro sistema de avaliação do rendimento escolar brasileiro é a Prova Brasil² cuja primeira edição ocorreu em 2005. No que se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa, a Prova Brasil avaliou o desempenho dos alunos em seis tópicos: a) Procedimento de leitura; b) compreensão de textos; c) relação entre textos; d) coerência e coesão; e) efeito sentido e; f) variação lingüística.

O Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil e SAEB), cruza esses dados de desempenho do aluno, com as taxas de repetência e a evasão escolar e faz a média do rendimento escolar brasileiro por instituição, cidade, estado, país e por modalidade de ensino. O IDEB mostrou que em 2007 o Brasil ficou com uma média abaixo de 4.0 (quatro) numa escala de 0 (zero) a 10 (dez). Assim, a média no Ensino Fundamental foi: nas séries iniciais 4,2; nas séries finais 3,8; Ensino Médio 3,5. No Paraná, não ficou diferente: séries iniciais 4,6; séries finais 3,6; Ensino Médio 3,6 (disponível em <http://www.inep.gov.br>).

Outros exemplos dessa realidade são também encontrados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Processo Seletivo Seriado (PSS) e nos vestibulares. Os resultados desses exames comprovam que os alunos não compreendem os textos e têm dificuldades para a escrita e interpretação de textos simples.

Esses dados confirmam que no Brasil, uma expressiva parcela da população, não tem como modelo uma família leitora, isto é, não se instituiu a cultura da leitura literária. Esse tipo de leitura não se tornou uma prática constante na vida das pessoas. Disso decorre o desinteresse por outros tipos de leituras, uma vez que se vive em uma sociedade que está cercada por uma diversidade de instrumentos de leitura, como por exemplo: jornal, TV,

² Além da Prova Brasil foi criada, também em 2008. A Provinha Brasil com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

imagens, letreiros, propagandas, bulas, receitas, manuais, dentre tantos outros. Ocorre, contudo, que embora a escola seja um espaço adequado para o contato do indivíduo com a prática da leitura, ela não tem conseguido desenvolver nos alunos as capacidades fundamentais de ler, escrever e interpretar. Ensinar a ler é uma das tarefas essenciais da escola, desafio indispensável para todas as áreas e disciplinas escolares, uma vez que leitura é o meio básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constitui competências para a formação do estudante, responsabilidade maior da escola.

Os resultados das avaliações dão margens para se questionar sobre o motivo da escola não estar conseguindo formar leitores competentes. Sabe-se que qualquer iniciativa política pedagógica na escola, para ter sucesso, precisa fazer parte do projeto político-pedagógico da instituição e elaborado coletivamente de forma democrática visando a atender as necessidades da clientela atendida. Além disso, cabe ao Estado implantar uma ação consistente e articulada para estimular a leitura, democratizar o acesso ao livro e às bibliotecas, bem como o acesso aos bens e equipamentos culturais.

Para exemplificar esse assunto, a Câmara Brasileira do Livro em 2006 divulgou no jornal *Folha de São Paulo*, que o brasileiro lê pouco em comparação aos países desenvolvidos. E, que as causas desse baixo índice de leitura são atribuídas, principalmente, ao alto custo dos livros, à falta de hábito de leitura nas famílias, à falta de formação continuada dos professores, ao grande número de alunos por turma e à falta de investimentos estruturais, materiais e financeiros dentro das escolas para que os projetos contidos nos planejamentos dos professores tenham condição de serem realizados.

O acesso aos bens culturais para a formação da cidadania é defendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ensino Fundamental. A Lei apregoa que a escola deve proporcionar o acesso ao saber:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo em locais de pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso a utilizar todo o conjunto de conhecimento socialmente elaborados e reconhecidos, como necessários para o exercício da cidadania [...] (BRASIL,1997, p.35).

Quando esse documento se refere à escolarização da criança e do adolescente há a defesa explícita de que educar é bem mais do que instruir. Portanto, segundo o documento, a educação deve promover a formação humana de maneira integral, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Neste documento consta:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.33).

Diante dos resultados dos exames oficiais como o PISA, o SAEB e a Prova Brasil, cujos dados mostram que os alunos apresentam um desempenho insatisfatório na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, uma pergunta vem à tona: é possível ao indivíduo exercer seus “direitos” e “deveres”, sem que tenha desenvolvido as capacidades de ler, escrever, compreender e interpretar? Como alguém pode exercer o papel de cidadão sem ter condições de compreender e de interpretar textos simples e complexos ou de se comunicar por meio da linguagem escrita?

Segundo Saviani (1986), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. É na escola que se aprende o conhecimento elaborado e não o saber fragmentado, ela existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso do saber. A educação escolar é função permanente do Estado, mas ela só se efetiva através do ato pedagógico.

Assim, a formação humana quando pensada como desenvolvimento das capacidades cognitivas, garante a internalização de conhecimentos que se transformam em elementos mediadores, com os quais o sujeito pode posicionar-se criticamente frente aos fenômenos no âmbito social, econômico, político e científico, ou seja, pode exercer a cidadania.

É na escola, especificamente, nas salas de aulas que as políticas educacionais se efetivam. Assim, ensinar é dar condições ao estudante para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira, nessa construção, como produtor de conhecimentos. Ensinar é, sobretudo, ensinar a ler e compreender o mundo, pois conforme Freire (1982) o conhecimento está presente em todas as formas de relacionamento do homem com ele mesmo, com os seus pares e com o mundo em sua volta. Essa situação de construção do conhecimento passa pelo simples ato de ler uma folha caída no chão e o desvendar dos segredos contidos nos olhos de uma pessoa (AZEVEDO, 1999) às palavras escritas em livros, jornais, revistas, arquivos entre tantas outras formas de armazenamento do saber.

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional há a necessidade de garantir o acesso à cultura e a informação, estimular a leitura e levar os alunos a exercitar a prática da leitura como apoio da reflexão crítica, da criatividade e de uma leitura proficiente como instrumento capaz de fortalecer a autonomia dos educandos.

É preciso refletir como a instituição escolar tem enfrentado essa situação. Kleiman (2000) diz que, atualmente a escola tem a grande preocupação de explicar por que as crianças não gostam de ler e não lêem efetivamente. Para a autora deve-se procurar a resposta para essa questão no contexto da própria instituição escolar. O ponto central dessa reflexão é o modo como se trata a leitura na sala de aula.

Na visão da referida autora, o cotidiano escolar, ainda, tem adotado uma série de práticas desmotivadoras que levam o aluno a não gostar de ler. Algumas delas podem ser enumeradas como o uso da leitura exclusivamente como avaliação; o texto como pretexto

para o ensino gramatical; a apreensão do sentido do texto através do domínio das palavras que o compõem; a concepção autoritária de leitura em que o professor só aceita uma interpretação do texto, ou seja, aquela do livro didático ou a que ele determina, sem discuti-la ou justificá-la adequadamente; a leitura como decodificação, dentre outras práticas de leitura sem fundamentação. Para Kleiman (2000, p.30) é necessário interromper esse círculo vicioso e, um dos caminhos, para isso, é “o conhecimento do professor na área específica de leitura (além, é claro de sua formação lingüística)”.

Nesse sentido, o que se espera de um professor que se propõe a ensinar a Língua Portuguesa é que ele ofereça meios para que o aluno construa o gosto pela leitura, a uma turma de alunos, é que o mesmo supere o domínio dos aspectos estruturais da língua e que vá além da utilização de estratégias de compreensão de leitura no momento em que pretende desenvolver um trabalho com a leitura.

Assim, falar em prática cotidiana na escola é um desafio, uma vez que as práticas escolares estão em permanente movimento de construção e reconstrução. É um exercício tão delicado quanto ambíguo, de sinalizar movimentos e significados concretos e ocultos, o discurso e a prática, o visível e o invisível, o que se fala e o que se cala.

É no cotidiano que os professores, mediadores do conhecimento, criam e inventam ações e relações todos os dias. É dentro do universo escolar, que se investiga, faz perguntas e entende as ambigüidades, contradições e possibilidades que o cotidiano apresenta. O cotidiano das salas de aula é um fazer constante e produzido, é nele que são gerados novos sentidos, histórias e práticas de alunos e professores. É produto de movimento histórico, social e cultural. Diz respeito às experiências diárias da vida e a um conhecimento de vida diária, é espaço que possibilita desvelar táticas e estratégias produzidas e reproduzidas no interior das salas de aula.

Segundo Morais (1988), a sala de aula é um espaço onde acontecem as rotinas, as experiências, as procuras, as descobertas, é lugar de diálogo com o mundo e com os outros, é espaço de encontro entre cotidiano e a história. É espaço de libertação, ou seja, para uma revolução do modo de produção capitalista, pois, é na sala de aula que o aluno tem acesso à cultura e à informação.

Considerando o papel da escola e o baixo rendimento escolar obtidos nas avaliações oficiais, como: PISA, SAEB e a PROVA BRASI, surgiu a seguinte questão: *por que os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental (8ª série) sem o domínio pleno da leitura?* Para responder a esta questão é importante entender que o desenvolvimento das habilidades de leitura exige que a pessoa que irá desenvolver atividades dessa natureza se sinta capaz de ler, de compreender e interpretar o texto, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

A questão delineada acima norteou esta pesquisa tanto em relação aos aspectos teóricos quanto aos procedimentos metodológicos de investigação.

CAPITULO 2

A LEITURA NA ESCOLA

Quem não lê, mal fala, mal ouve, mal vê.
Monteiro Lobato

A leitura pode ser considerada, nos dias de hoje, como um dos caminhos indispensáveis à compreensão do mundo. A formação de cidadãos leitores está atrelada à capacidade do sujeito articular criticamente os elementos do mundo com as informações adquiridas e, assim, modificá-las conforme o seu interesse. Nesse caso, cabe à escola perceber a importância de se formar leitores capazes de agir e interagir positivamente no mundo da leitura e da escrita. Dessa forma, a escola estará formando indivíduos que não serão apenas um número a mais nas estatísticas, mas cidadãos capazes de cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, respeitar as diversidades culturais, sociais e políticas interferindo, preservando e difundindo a sua cultura e a do outro e, conseqüentemente, poder construir a sua própria história no mundo.

De acordo com Silva (1995), no processo de formação de leitores, a maior dificuldade encontrada é a falta de tradição de leitura, visto que o Brasil é um país em que não se privilegia a leitura. Pode se confirmar essa realidade, levando-se em conta que, pelas condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro.

Hoje, a escrita está presente no cotidiano das crianças, dos jovens e dos adultos. O mundo globalizado e competitivo exige cada vez mais pessoas letradas capazes de lidar e compreender as diversidades de informações oferecidas pela evolução humana. Para se ter

noção do quanto à leitura faz parte diariamente da vida das pessoas, basta lembrar quantos e quais materiais um cidadão comum lê cotidianamente – cédula de dinheiro, a placa do ônibus, a receita médica, a bula do remédio, os talões de água, luz e telefone, o texto no visor do caixa eletrônico, o artigo de jornal, a piada na internet, o texto científico ou literário, dentre tantos outros que não se tem condições de listá-los. As leituras são feitas com propósitos determinados, como por exemplo, pagar uma conta, divertir-se, adquirir conhecimento técnico, saber um endereço, saber o horário de um filme, informar-se ou vivenciar o prazer da leitura.

Diante disso, entende-se que a leitura é uma habilidade a ser desenvolvida e aprendida na escola. Todavia, formar alunos leitores é um dos maiores desafios a ser enfrentado pela escola. Nesse sentido, a escola necessita rever essa situação, pois a formação de leitores exige, sobretudo, a formação de profissionais comprometidos e ativos na mediação do processo de formação do leitor. Para que isso aconteça, o Estado deve investir na formação continuada, tanto dos professores quanto dos responsáveis pelas bibliotecas nas escolas. Enfim, a questão está em formar profissionais que sejam leitores, que estejam continuamente em contato com os mais diversos tipos de escritos, bem como sejam profissionais comprometidos com a sua própria formação e com o processo ensino-aprendizagem da leitura. Nas palavras de Savelli (2007), a leitura precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas.

Portanto, é fundamental que os alunos vejam seu professor envolvido com a leitura e com o que se conquista através dela. Observar um professor seduzido pela leitura pode levar o desejo de fazer o mesmo. É preciso, pois, mostrar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando. É necessário, também, enfatizar a leitura que antecede a escola.

Segundo Freire (1982), a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra. Assim, lêem-se os gestos carinhosos da mãe na infância, o cheiro da terra molhada em dias de chuva, as expressões amargas no rosto das pessoas que sofrem a alegria, os conflitos, as contradições da vida. Reduzir a leitura à escola é algo limitado, na medida em que ler implica o desenvolvimento de algumas experiências que não estão restritas a escola, mas são adquiridas fora dela.

Nesse sentido, o ato de ler não é simplesmente decodificar, converter letras em sons. O ato de ler é um processo dinâmico e ativo, ou seja, ler um texto implica tanto em apreender o seu significado quanto em trazer para esse texto a experiência e a visão crítica de mundo como leitor. Nas palavras de Silva (2005), “o ato de ler inicia-se quando um sujeito, através da sua percepção, toma consciência de documentos escritos no mundo” (p.95). No entender de Saveli (2007), ler é descobrir, reescrever o que estamos lendo, é participar das representações do autor, é mais do que decodificar palavras e frases, ultrapassa o ato mecânico, é pensamento em movimento.

É importante ressaltar que a leitura é a base do processo de alfabetização e da formação da cidadania. Nessa perspectiva, cada professor deve ter clareza de que se educa e ensina-se para o desenvolvimento das potencialidades do Ser, tanto individual como social, para que ele se torne um cidadão pleno e capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

Solé (1998), afirma que é importante e necessário que a criança aprenda a ler como um leitor maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente e autônomo. Para tanto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados à leitura e, principalmente, fazendo reflexões sobre o significado do que é ler. O ato de ler corresponde ao processo de apreensão da realidade que cerca o indivíduo. Essa realidade se revela ao leitor através de variadas linguagens. A leitura

não acontece somente por meio de textos escritos, mas pela apreensão da realidade e da interpretação do pensamento do escritor expresso por símbolos escritos aliado à vivência e à afetividade do leitor.

Foucambert (1994) afirma que

ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita; significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é no mundo; é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência dos processos que interferem na sua existência como *ser* social e político (p.5).

O indivíduo só é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo para nele interferir e atuar, sentindo-se então, motivado para a leitura da palavra.

Quem consultar o verbete *ler*, no dicionário Ferreira (2001), encontrará definições como: ler é ver o que está escrito; interpretar por meio da leitura; decifrar; compreender o que está escondido por um sinal exterior; descobrir; tomar conhecimento do conteúdo de um texto pela leitura. Conforme Gadotti (1982), todas as definições sobre o que é ler levam a existência de um “leitor” de um “código” e de um “autor”. Por meio do código, o autor expressa seus pensamentos, comunicando-se com o leitor. O código é representado pelo texto, que deve ser compreendido, ou seja, é necessário que o leitor consiga atribuir-lhe significados dentro do contexto histórico em que vive.

Freire (1996) diz que ler é descobrir a conexão entre o texto/contexto ao contexto do leitor. Por isso, dizemos que ler é o resultado da tensão entre leitor e texto, isto é, um esforço de comunicação entre o autor, que elaborou, escreveu e teve impresso seu pensamento, e o leitor, que se interessou, comprou ou ganhou, folheou e leu o texto. A leitura é, portanto, um processo de comunicação entre leitor e autor mediado pelo texto. O encontro com o autor, que está ausente, se dá através da palavra escrita. Conseqüentemente, compreender o jogo de palavras escritas pelo autor é compreender o significado do texto.

Nesse sentido, a leitura da palavra escrita só se realiza e se reproduz, quando interage com o espaço em que o homem se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação com o trabalho e o contexto que participa. Isso vem ao encontro com as idéias de Kleiman (1989), quando diz que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (p.10).

A relevância da leitura como um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas, há muito tempo tem sido identificada e discutida por pesquisadores e educadores. É ela que propicia a formação global do indivíduo, a sua capacitação para a convivência social, política, econômica e cultural.

Freire (1982) vai além, dizendo que a leitura é um diálogo, uma troca de saberes que possibilita a mudança de postura em relação ao mundo. Para o autor é preciso politizar o cidadão:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (p11).

As relações entre aluno, texto e contexto são mediadas pelo professor e devem oportunizar as práticas de leitura cotidianas. Assim, não basta apenas decodificar a mensagem registrada. É preciso compreendê-la e relacioná-la ao mundo em que vivemos. Dessa forma, o ensino da leitura deve ocupar um lugar privilegiado na escola, em todas as áreas do conhecimento. Mas será que a escola tem contribuído para a formação de leitores?

Foucambert (1994) afirma que o acesso à escrita é um dos meios de alcance da democracia e do poder individual. O autor define, ainda, que a capacidade de compreender as coisas como elas são, como foram construídas é que dão *status* social e cultural ao indivíduo. Assim, ele diferencia o ‘poder’ dos ‘poderes’, dizendo que o primeiro está ligado à transformação; e o segundo na reprodução e na compreensão estática e não reveladora do real.

Ainda, de acordo com Foucambert (1994), o acesso ao ‘poder’ só é possível por meio de uma atitude científica que favoreça a transformação da realidade. Segundo o autor, isso só será possível pelo ingresso ao processo de produção do saber e não apenas por meio de transmissão de saberes os quais são imbuídos de neutralidade e se apresentam como objetos sagrados dos processos que os geram, promovendo a uniformidade entre os indivíduos que a eles têm acesso.

No entanto, Foucambert (1994) afirma que a escola atual continua pretendendo atingir o objeto de alfabetização para o qual foi idealizada no período de industrialização da sociedade. Nessa época, a escola tinha como propósito apenas, favorecer o acesso dos trabalhadores à decodificação da leitura e da escrita visando à melhoria na produção dentro das fábricas. Essas exigências se restringiam ao automatismo e à repetição das atividades sem a necessária reflexão sobre elas ou sobre suas implicações e conseqüências.

Assim, o acesso se dava por meio do ensino do código, negando-se uma relação laboriosa, complexa e de domínio do indivíduo com a leitura e a escrita. Os alunos eram vistos como se estivessem todos no mesmo estágio cognitivo e como se pudessem todos desenvolver a leitura ao mesmo tempo. Essa concepção de alfabetização rejeita a idéia de que a leitura é uma atividade social e compartilhada que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura com participação de pessoas com competências variadas e diversificadas.

Desde o século XIX, nas propostas de alfabetização impostas à escola e à sociedade, são evidenciadas ausências de relações entre o sujeito-leitor e a escrita. A leitura e a escrita se tornaram um privilégio social de poucos. Estamos em pleno século XXI e, apesar de as exigências sociais serem outras, a escola continua, ainda, da mesma forma, aqueles que são só decifradores são considerados analfabetos funcionais – não compreendem o que lêem.

Embora, hoje, a mídia permita o acesso fácil às informações necessárias para viver no cotidiano, a leitura ainda se coloca como meio eficaz e fundamental de acesso à

informação, pois oferece possibilidades de escolha e liberdade. Ao ler, a pessoa constrói os seus próprios significados, elabora suas questões, rejeita, confirma ou reelabora suas opiniões e respostas.

Segundo Foucambert (1994; 1997), a leitura é um instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. É ela que permite a construção de pontos de vista averiguando, questionando e investigando os meios de sua elaboração permitindo ao sujeito buscar de novos pontos de vista sobre o mundo atribuindo-lhe novos sentidos. Nesse aspecto, a leitura se, entendida como atividade social e reflexiva, pode proporcionar uma relação criativa, crítica e libertadora, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social. Dessa forma, é fundamental que o professor entenda a leitura como um dos caminhos possíveis à construção de conhecimentos. É importante que a leitura se torne uma cultura, tanto na prática diária do professor quanto na do aluno.

Foucambert (1994) em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998), defendem um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo. Nessa linha teórica, o aprendiz deve estar em contato com os mais diversos gêneros e tipos de textos desde os literários ao de circulação social dos quais precisam se utilizar no cotidiano. E, nesse caso, o único meio para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo. Para Foucambert (1994), o saber ler não se confunde com o saber decodificar, o acesso ao código não garante ao sujeito mergulhar nas entrelinhas do texto em busca de significados e nem garante o desenvolvimento da capacidade de ver aquilo que é invisível aos olhos, isto é, a leitura não se restringe a reconhecimento das letras e dos sons. O autor defende a leitura como uma atividade que vai além daquilo que se ouve e se vê. É, portanto, para Foucambert, um processo de reflexão mental.

Solé (1998) contribui com essa discussão sobre o que é ler dizendo que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (p.52). A autora defende que o ensino do código deve ser fundamentado em contextos significativos e não isolados ou descontextualizados. Propõe um ensino a partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura fora da escola. A escrita diz coisas significativas, mostrando à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito da aprendizagem da leitura.

A autora acima mencionada defende que o ensino de leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização, ressaltando-se o ensino de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas:

- 1) **antes:** predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura;
- 2) **durante:** levantamento de questões e controle da compreensão e;
- 3) **depois:** construção da idéia principal e resumo textual.

Nessa perspectiva, o ensino constitui-se como uma ajuda proporcionada ao aluno para que ele organize a sua aprendizagem, sendo ele o responsável por este processo de elaboração do conhecimento. O professor tem o papel de orientar o aluno, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem que aos poucos pode ser retirado, à medida que o estudante conquista a sua independência para usar a língua.

Nesse sentido, o ensino da língua deve possibilitar o desenvolvimento do pensar sobre a linguagem enquanto objeto de reflexão. Além disso, o aperfeiçoamento dessa habilidade fornece maior conhecimento sobre a estrutura e o código da língua (SOLÉ, 1998).

Por outro lado, Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999) vão mais longe ao afirmarem que a leitura não pode ser ensinada de forma mecânica, descontextualizada, é responsabilidade do professor, dos pais facilitarem o aprendizado desta atividade através do acesso da criança a uma variedade de gêneros textuais. Para esses autores, as habilidades de

leitura são desenvolvidas por meio do mergulho na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinada de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais.

Segundo a proposta dos autores, o adulto para facilitar e incentivar a entrada da criança no mundo da leitura deve ler, contar histórias para ela, mostrando como os escritos circulam no cotidiano a fim de que a criança compreenda os seus sentidos. Segundo Silva (2005), Solé (1998), Smith (1999), a criança só é capaz de compartilhar do mundo da leitura, quando compreende o seu significado, sendo esse descobrimento entre fala escrita os dois fatores importantes e necessários para a aprendizagem da leitura. E ela só compreende quando tiver algumas habilidades como: conhecer palavras, tiver capacidade de inferir, focalizar idéias implícitas e explícitas, identificar intenções do autor e seus propósitos, conhecer recursos literários, selecionar principais idéias de um trecho, entender no contexto e outros. Segundo Silva (2005), existem três propósitos fundamentais na leitura: a) compreender a mensagem, b) compreender-se na mensagem, c) compreender-se pela mensagem.

Assim, quando o leitor lê um texto, ele apreende os significados a partir da decodificação escrita, passa a compreender o mundo do escritor ausente, e diante desse mundo se envolve por meio da interpretação e se transforma.

De acordo com esses autores, somente a prática da leitura pode proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades e devem ser diretamente ensinadas. Para Smith (1999), o significado precede a leitura da palavra enquanto unidade específica, estando a compreensão, que é o núcleo da leitura, além das palavras ou da informação visual.

Foucambert (1997) parte de uma perspectiva mais política e cultural, afirma que o aprendizado da leitura só é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança que a palavra escrita possui; esse conhecimento é um dos possíveis caminhos que podem livrar o sujeito leitor das malhas da obediência, da determinação e da impotência levando-o a perceber o mundo em outra perspectiva.

Além disso, o autor chama à atenção para os não-leitores alfabetizados, que devido à distância da escrita podem ter se tornado novamente analfabetos, denominados analfabetos funcionais ou iletrados. Enfatiza ainda que, os termos analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo não têm o mesmo significado. Analfabetismo é antônimo de alfabetismo. Esse termo é utilizado com o sentido de designar a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que também, utilizam a leitura e a escrita, incorporam-na em seu viver, transformando por isso sua condição. O analfabetismo diz respeito à impossibilidade de compreender e reproduzir uma mensagem escrita simples, enquanto que o analfabetismo funcional caracteriza-se por essa mesma impossibilidade, mas envolvendo pessoas com anos de escolaridade. Por fim, ele define o iletrismo como o afastamento do indivíduo das redes de comunicação escrita que pode levá-lo à perda dos saberes alfabéticos que conquistou na escola.

Na mesma linha de pensamento, Kramer (2001) também acredita que o acesso à alfabetização – enquanto desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a língua –, à leitura é um direito do cidadão e que, portanto, exige comprometimento. No entanto, a autora diz que a escola não pode assumir sozinha esse compromisso, pois leitura precisa ser entendida como uma prática social em que todos – escola, família e Estado – contribuam. Segundo Silva (1996), isso só será possível se ultrapassar a concepção do “ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (p.22). Porém, Kramer (2001) argumenta que é necessário um projeto de emancipação cultural dentro e fora da escola, que favoreça o contato do indivíduo com o bem cultural, produzido pela humanidade em todas as áreas do conhecimento. Desse modo, a autora propõe o acesso às várias leituras, e não apenas a do escrito: a leitura da escultura, da pintura, do movimento, da dança, da fotografia, da música...

Da mesma forma, Foucambert (1994) defende que os professores devem apresentar ações determinantes tanto dentro da escola como fora dela, não esperando de forma passiva que as mudanças surjam da sociedade. Acredita que o professor é uma peça fundamental nesse processo. Ele é o agente de transformação do ensino de leitura. O professor pode começar o processo de mudança desde que tenha acesso ao poder de leitura. Isso só é possível se houver uma aproximação do professor com a informação, com o escrito, com o poder do fazer escolhas sobre o que é possível ser feito em sala de aula. Para o autor, formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor, compreendê-los, agir sobre eles e transformá-los. Esse profissional deve ter envolvimento afetivo e motivação permanente para esta atividade

Afinal, como pode um professor não leitor formar crianças leitoras? Kramer (2001), através de uma pesquisa sobre leitura de professores ressalta a importância de se implementar uma cultura de formação de professores onde seja possível ao mesmo tempo uma formação de leitores afetivos (que gostem de leitura) e efetivos(que leiam) dando aos mesmos condições de tempo e espaço (bibliotecas, sala de leitura, grupos de estudo), o que exige favorecer o contato dos professores com a literatura como uma experiência de prazer a fim de resgatar o gosto pela leitura.

Outra contribuição sobre a leitura e a formação de leitores vem de Solé (1998) e Smith (1999) quando afirmam que a solução para o problema está dentro da escola. Portanto, as soluções não podem ser elaboradas apenas por especialistas distanciados da realidade da escola e da sala de aula, mas também pelo envolvimento, comprometimento e mudança de concepção, tanto por parte dos professores quanto dos demais profissionais presentes na escola. Isso implica dizer que é necessário o envolvimento desses profissionais com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo sua natureza, os processos nele envolvidos

e o modo como a criança aprende e a repercussão deste aprendizado ou de sua ausência sobre as transformações sociais coletivas.

É importante compreender que o ensino da leitura se constrói na interação entre seres sociais de uma determinada sociedade. E, nesse caso, o professor entra como mediador no processo de construção de conhecimento. Nesse entendimento, o professor passa a ser considerado como aquele que está melhor preparado para propiciar, promover e divulgar a leitura entre seus alunos, pois, é no espaço de sala de aula que se espera que esse processo aconteça de forma significativa para os alunos. Portanto, conforme Foucambert (1994) é na sala de aula que ocorre o processo de formação do aluno-leitor, maduro, crítico, competente e reflexivo e, portanto a formação de cidadãos críticos.

Nesse entender, a escola precisa pensar a formação de leitor visando à transformação holística dos alunos-cidadãos, ressaltando-se o saber conhecer, o saber fazer, o saber sentir prazer, o saber-viver-junto e o saber-ser (MORAES, 2000). No entanto, a escola e, mais particularmente, a sala de aula não tem sido suficiente para formar leitores e garantido o bom desempenho dos alunos em atividades de compreensão de leitura. Pois, é mediante a interação do professor-aluno e o conhecimento lingüístico, textual e conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Assim, na perspectiva da autora acima citada, a leitura é considerada um processo interativo em que o professor é o modelo de aluno-leitor, ele serve de espelho. O aluno pode interagir com o professor e com os textos e desenvolver o amor pela leitura, se o mesmo valorizar a leitura e praticá-la. Kleiman (1989) compartilha da mesma idéia dizendo que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio. O leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento que ele tem adquirido na sua vida.

Contudo, Costa (1998) argumenta que os estudantes não apresentam uma postura crítica e reflexiva enquanto leitores e, isso pode ser, talvez, uma falha da escola, que não tem

possibilitado ao aluno pensar sobre o texto e sobre a intenção do autor, impondo-lhe muitas vezes, uma única forma de ler e uma submissão à autoridade do texto escrito. Esse mesmo autor argumenta que a precária atividade de leitura por parte do indivíduo, que pode gerar dificuldades de compreensão, restringindo o acesso a um maior número de conhecimentos e desmotivando-o para atividades de leitura, constatando-se um movimento circular que o leva ao fracasso como leitor. A escola deve ser entendida por todos como um lugar onde circulam os mais variados textos e as mais variadas formas de leitura.

Pelo exposto, pode se afirmar que é necessário que a escola tenha condições reais de leitura; propor aos alunos atividades de leitura em que os mesmos possam evidenciar a idéia de que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto e de sua macro e superestrutura. Paulo Freire (1996) complementa dizendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para o aluno aprender, pois, o conhecimento não é aquilo que se oferece, mas aquilo que é compreendido. Uma das possibilidades que favorecem a construção do conhecimento é a criança aprender a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor maduro, a fim de que se torne um leitor eficiente e autônomo. A partir do exposto é possível perguntar: Qual o papel das estratégias de leitura no processo de ensino - aprendizagem da leitura?

2.1 As estratégias de compreensão e o ensino da leitura

De acordo com Solé (1998), as estratégias, assim como os procedimentos – que também são chamados de regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades – podem ser definidas como um conjunto de ações voltadas para execução de uma meta. Elas têm a função de regular a ação do leitor, pois permitem ao leitor avaliar, selecionar, persistir ou mudar determinadas ações em favor de seus objetivos. No entanto, diferentemente dos

procedimentos, as estratégias possibilitam ao leitor fazer generalizações do conteúdo a ser trabalhado, ao mesmo tempo em que exigem a contextualização do conteúdo para que sua aplicação seja efetiva. As estratégias requerem consciência dos objetivos perseguidos, autocontrole em relação ao comportamento executado para o alcance do objetivo, avaliando-o, supervisionando-o ou modificando-o.

A autora destaca que os professores enquanto leitores experientes – leitor que tem um tempo e uma diversidade de leituras maior que o aluno, que tem experiência de leituras diversificadas, que faz inferências no texto a partir de outras leituras – utilizam suas estratégias de leitura de forma inconsciente no seu cotidiano. Entretanto, na ação pedagógica essas estratégias não são transpostas para atividades de leitura com seus alunos para que possam ser ensinadas e que contribuam para dotar o aluno dos recursos necessários para melhorar suas próprias estratégias. O ensino das estratégias de leitura pode permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura, seja na escola ou no cotidiano, tendo em vista seus objetivos.

Diante do exposto, é necessário usar de estratégias de compreensão leitora para formar leitores autônomos e críticos capazes de aprender a partir da leitura de textos escritos ou não, estabelecer relações entre o que se lê e o que já faz parte do seu acervo pessoal, transferir o que foi aprendido para outras situações.

Como ressalta Solé (1998), essa afirmação traz contida em si duas implicações: a primeira delas é que as estratégias leitoras precisam ser ensinadas. As crianças não nascem sabendo utilizá-las. O professor pode fazer uso de estratégias para ensinar o aluno a caminhar sozinho pelo texto em busca de informações, comparações, argumentações e pistas, como se fosse um detetive e dessa maneira compreender o que o autor do texto quis dizer. A segunda é que o ensino de estratégias leitoras deve privilegiar o desenvolvimento de novas estratégias que possam ser usadas a outras situações e não se atenham às técnicas precisas, receitas

infalíveis ou habilidades específicas, pois elas não são estanques em si mesmas. Deve se ensinar com ênfase na capacidade de metacognição: avaliação, controle e flexibilidade de ações que podem ser mudadas em decorrência das situações de leitura. Isso implica dizer que conhecer um vasto repertório de estratégias é menos importante do que saber utilizá-las. Conhecê-las não é suficiente. A criança precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situação de leitura no seu dia-a-dia.

Em suma, a autora chama à atenção tanto para a importância da explicitação no ensino da leitura, como para relevância do auxílio do professor no processo desse aprendizado. A criança precisa aprender que o leitor experiente se utiliza de estratégias que favorecem o controle e avaliação de sua compreensão leitora e, para que isso ocorra, é preciso exercitar a leitura de textos fazendo uso de estratégias para que o aluno perceba qual o objetivo do autor no momento da construção do texto, levando o aluno a perceber como acontece a compreensão do texto, até que ela não mais precise do auxílio do leitor adulto, as estratégias cognitivas podem contribuir para a formação de leitores críticos, competentes e autônomos. Portanto, o que garante o sucesso do aprendizado da leitura, é o trabalho desenvolvido pelo professor enquanto mediador desse processo. É ele que promove a relação entre o aprendiz e a construção do saber exigido pela leitura. O leitor precisa engajar-se significativamente no processo de leitura e o uso eficaz de estratégias de compreensão leitora pode fazer com que isso ocorra (SOLÉ, 1998).

2.2 Políticas públicas para o ensino de leitura

É sabido que um ensino de qualidade depende de inúmeros atores sociais, principalmente, quando se deseja formar leitores competentes. Dessa forma, o Estado ao

implantar políticas públicas para a área precisa voltar o seu olhar ao profissional que vai atuar como mediador da leitura dentro das escolas.

Pode-se dizer que para formar leitores, exige-se bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento; é preciso ter professores e bibliotecários capacitados para exercer a função de mediadores da leitura.

Em relação à atuação do professor; são necessárias condições objetivas de trabalho, como, por exemplo, material impresso ou de circulação desse material dentro da escola, possibilidade de tempo e espaço para reflexão da prática e da realimentação desta a partir de discussões teóricas entre professores, pedagogos, diretores e outros profissionais da educação.

A leitura como objeto de conhecimento deve ser explicitada; é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo as possibilidades de transformações coletivas. Porém, para que isso ocorra, é importante que a mesma aconteça em situações contextualizadas e significativas de modo que o aluno possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado. É necessária também uma mudança de concepção dos professores a respeito dessa atividade.

Nesse entender, Andrade (2004, p.156) afirma que, muitas vezes, a formação do professor, mediador da leitura, é falha e essa situação o torna um mero executante do que é preconizado nos livros didáticos e nas propostas curriculares. Para a autora, “os professores deveriam se ver como formadores de si mesmos”. Assim, a ausência de conhecimentos teóricos a respeito do assunto que se propôs a tratar não permite que o professor reflita sobre sua própria prática e construa a partir dela novos conhecimentos.

Isso significa dizer que as políticas públicas para a leitura devem ser pensadas tendo em vista o local onde ela é praticada e consolidada – a escola. Sendo assim, ao se falar em investimentos na área da leitura é preciso pensar que ela acontece, de maneira formal e

informal, em diversos lugares e, entre eles, está a escola. Portanto, entende-se que as políticas públicas voltadas à questão da leitura e que atendam a realidade escolar brasileira devem ser mais consistentes e melhores implementadas. Assim, ao se elaborar políticas públicas de leitura, peca-se ao desconsiderar as instituições escolares como intermediadoras do processo.

Nesse sentido, se o que se pretende com implantação de políticas públicas para a leitura é a reversão dos índices alarmantes de fracasso escolar, então é preciso se pensar em uma política de Estado, e não apenas de governo, que favoreça maiores investimentos, tanto financeiros quanto humanos. Essas reflexões incitam a formulação de políticas públicas que venham atender às necessidades do professor e do aluno na área da leitura, visto que para se ensinar a ler e a gostar de ler com sucesso, o professor precisa ser um bom leitor.

Portanto, o Estado deve criar e ampliar as possibilidades de difusão das políticas públicas. Se a intenção é construir uma nação de cidadãos leitores que compreendam o que lêem, é imprescindível o acesso a um mediador muito bem preparado para desenvolver tal função. Sendo assim, as políticas públicas precisam ser também voltadas à formação do profissional da educação para que possam implementar na escola um ensino de qualidade.

É fundamental compreender que o sucesso de uma política para a formação de leitores, que necessariamente vai impactar a qualidade da educação, exige, sobretudo, pensar na formação contínua, incessante e permanente dos profissionais – professores, bibliotecários, que são sujeitos ativos na mediação da formação de leitores. A questão é tornar os professores e bibliotecários-leitores familiarizados com a leitura e a escrita para atuarem, com autonomia e criatividade, na formação de estudantes leitores. Para tanto, é necessário que se implementem políticas públicas de leitura que se estenda à formação do profissional.

Outro aspecto relacionado ao problema do ensino da leitura na escola, diz respeito à inexistência ou falta de funcionalidade das bibliotecas escolares. Quando elas existem, ou o acervo é pobre e insuficiente e/ou o horário de funcionamento é irregular e assistemático,

dificultando o acesso de professores e alunos ao material impresso e ao espaço que deveria ser de estudo e pesquisa. Faltam também bibliotecários ou responsáveis dinâmicos e competentes para administrar este espaço e para coordenar, junto aos professores, atividades que incentivem o gosto pela leitura e a autonomia para o estudo e pesquisa (SILVA, 1997).

Partindo da premissa de que a escola se constitui como espaço privilegiado para a aprendizagem da leitura, é nela que se dá o encontro decisivo com essa habilidade. Para muitas crianças brasileiras, a escola é o único lugar onde há livros e, conseqüentemente, a sala de aula pode ser o lugar onde os alunos estão envolvidos com a palavra impressa. Por isso, pensar no ensino de leitura na escola significa pensar nas relações sociais envolvidas, nos materiais que circulam na sociedade e que apenas uma minoria tem acesso aos produtos escritos mais valorizados socialmente.

Portanto, desenvolver atividades que envolvam a leitura é tarefa primordial da escola; a leitura deve ocupar um lugar privilegiado em sala de aula, no pátio, na biblioteca, no refeitório, enfim a escola deve ser vista como espaço de estímulo às diferentes relações com a leitura. Assim, cabe a ela a tarefa de persistir nesta aprendizagem.

As discussões realizadas até o presente momento sobre o espaço que a leitura tem ocupado na escola e, como ela vem sendo conduzida pelos mediadores de leitura com o objetivo de formar leitores capazes de ler e compreender textos, e ainda, o papel do Estado na formulação de políticas públicas de leitura que atendam as necessidades da escola, do professor e do aluno, levaram a pesquisadora a traçar um caminho metodológico que possibilitasse uma melhor aproximação da mesma com o objeto de estudo.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“os seres humanos existem em ação e devem ser analisados em ação”

HELLER

Este capítulo tem a intenção de anunciar e descrever o percurso da pesquisa de campo realizada no ano de 2007, em três escolas estaduais no município de Ponta Grossa, Paraná. Buscou-se contribuições dos teóricos e dos elementos da realidade para fazer relações com o cotidiano e a prática da escola para alcançar os objetivos desta pesquisa.

A referida pesquisa buscou analisar as práticas de leitura que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, com turmas de 5ª e 8ª séries, em 3 (três) escolas da rede pública do município de Ponta Grossa, Paraná. E, ainda, procurou compreender as condições físicas e humanas existentes nessas escolas que contribuem para o desenvolvimento efetivo de práticas de leitura.

Para atender aos objetivos propostos, partiu-se das seguintes questões:

- a) Qual é o espaço que a leitura ocupa no cotidiano escolar?
- b) Como é conduzido o trabalho de leitura no cotidiano das escolas, as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de 5ª e 8ª séries?
- c) Qual a concepção de leitura mais presente em professores, pedagogos, alunos e bibliotecários?

Essas questões constituíram-se como pano de fundo para se olhar o que se passava no dia-a-dia das escolas pesquisadas. Nesse sentido, André (1995) diz que é preciso

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruindo sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico (p.41).

Nessa perspectiva, esta pesquisa volta-se para o cotidiano da escola e da sala de aula, com a intenção de conhecer e entender os embates e contradições, a dinâmica e a diversidade de situações vivenciadas por professores e alunos associados à cultura escolar.

Esta pesquisa se justifica por considerar as 5ª e 8ª séries como momentos decisivos no processo de aquisição e domínio da língua escrita.

Para entender as práticas cotidianas da escola optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”; quer dizer o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião (FERREIRA, 1988, p.280). Esse tipo de pesquisa é mais utilizado por antropólogos, dada à especificidade no que diz respeito a compreender o homem e seu contexto sociocultural.

Segundo Oliveira (2007), o termo etnografia tem para os antropólogos dois significados: para uns trata de um conjunto de técnicas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, linguagem, significados e comportamentos sociais; para outros, a etnografia significa utilização dessas técnicas. No campo da educação a preocupação dos estudiosos é com o processo educativo, isto é naquilo que está ocorrendo na escola (GEERTZ, 1989), (ANDRÉ, 1995), (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, as descrições dos fatos observados, os comentários e as sínteses dos acontecimentos do cotidiano da sala de aula, dos sujeitos e da escola pesquisada foram resultados de uma leitura com características dos estudos etnográficos, justificada pelo nível de inserção da observação no campo, mesmo que num período de tempo relativamente reduzido (nove semanas, perfazendo um total de 144 horas de permanência nas escolas). Segundo André (1995, p. 29) “o período de tempo que o pesquisador mantém esse contato

direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos”.

Ao refletir sobre os procedimentos etnográficos da pesquisa, que consistem no envolvimento efetivo do pesquisador na dinâmica das relações e interações com o campo e com os sujeitos pesquisados, levou-se a entender que nessa investigação pode-se fazer uma leitura etnográfica, pois o etnógrafo “observa, registra analisa” (GEERTZ, 1989). A intensidade do envolvimento da pesquisadora com os sujeitos – alunos, professores, responsáveis pelas bibliotecas e equipe técnica administrativa da escola – o mergulho nas atividades realizadas no cotidiano, a qualidade das relações travadas, as observações dos acontecimentos na sala de aula e na escola – rituais, costumes, idéias – a análise dos documentos – livro de registro de classe, plano anual, planejamentos de aulas, livros adotados – sinalizaram que o trabalho foi qualitativamente produtivo e enriquecedor para a compreensão do objeto de estudo da pesquisa.

Praticar pesquisa qualitativa do tipo etnográfica é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, e manter um diário da rotina observada. De acordo com Geertz (1989, p.20), “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas, suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Este tipo de pesquisa, segundo André (1995), dá ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo. Assim, os dados são recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (BOGDAN, 1994), o pesquisador chega mais perto do grupo estudado para melhor compreender o processo educativo.

Na investigação de sala de aula, não se pode desconsiderar esse contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa do tipo etnográfica não responde

as questões, ao mergulhar no meio delas, coloca à disposição do pesquisador as respostas. Nesse tipo de pesquisa, existe um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, com a experiência escolar (ANDRÉ, 1995).

Heller (1970) fala da importância de analisar o indivíduo nas ações humanas cotidianas, como sujeito social que se coloca por inteiro, com suas experiências, histórias pessoais, paixões e necessidades. Isso leva a entender melhor os mecanismos de dominação e de resistência, opressão e de contestação, os valores, crenças e modos de perceber a realidade; compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo de relações e interações que constituem o cotidiano escolar, lugar onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados diversos.

Para entender a dinâmica social na vida cotidiana escolar, André (1995) diz que é preciso estudá-la em três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A institucional envolve a organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder, participação, disponibilidade de recursos e materiais, o que acontece no diário da vida escolar. A instrucional ou pedagógica envolve situações de ensino, os objetivos, conteúdos do ensino, atividades, material didático, meios de comunicação e formas de avaliar o ensino e a aprendizagem, enfim professor – aluno – conhecimento. A sociopolítica/cultural é fundamental nos estudos do cotidiano da escola, se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, aos determinantes macroestruturais que envolvem a prática educativa, as forças políticas e sociais e valores presentes na sociedade.

Segundo Triviños (1987) e Oliveira (2007), a abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito, isto é, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicos na abordagem qualitativa. Não requer uso de métodos e técnicas estatísticas, porém é

importante ressaltar que no decorrer desta pesquisa, alguns dados quantitativos contribuíram para dar maior precisão aos dados coletados que são analisados com base na realidade, nos objetivos, hipóteses e fundamentos teóricos e assim melhor compreender o tema em questão. O pesquisador tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica. Busca informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características em cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2007). O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados empíricos e o pesquisador é o instrumento chave. Ou, como afirma Kosik (1976), a realidade social se cria como união dialética entre sujeito e objeto, na prática: "o homem só conhece a realidade à medida que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático" (p.22).

Ainda segundo Oliveira (1999), as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade dos problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos e atitudes dos indivíduos.

Nesse entender essa pesquisa voltou o seu olhar à cultura e à prática da escola como um ambiente natural onde se processa o trabalho realizado com a leitura no cotidiano. A análise contribuiu para a compreensão dos dados coletados, procurou responder ou confirmar as questões da pesquisa e ampliou o conhecimento sobre o assunto investigado.

A pesquisa de campo compreendeu 06 (seis) etapas para a coleta dos dados:

1. Definição das escolas que seriam pesquisadas e autorização para a pesquisa;
2. escolha dos sujeitos;
3. a criação do instrumento de coleta de dados – o questionário semi-estruturado;
4. aplicação do teste piloto para validação do questionário semi-estruturado com 6 (seis) alunos de 5ª e 8ª séries;

5. processo de observação nas escolas escolhidas, focalizando de modo particular as turmas de 5^a e 8^a séries, registros em diário de bordo sobre o planejamento anual, os planos de aulas e os registros realizados pelo professor nos livros de chamada e;
6. aplicação do questionário aos alunos, aos professores, aos pedagogos e aos responsáveis pela biblioteca das escolas estaduais.

3.1 Definição das escolas e autorização para realização da pesquisa

O espaço da pesquisa esteve restrita a três Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da Rede Estadual do município de Ponta Grossa, Paraná. Para a escolha foi imprescindível que se fizesse um levantamento das escolas junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa para obter a relação das instituições. A escolha das escolas levou em consideração a localização, e oferecer ensino de 5^a a 8^a séries.

O critério foi uma escola que se localizava no centro da cidade e duas na periferia. As escolas foram, assim, denominadas: Primavera, Amanhecer e Anoitecer.

O Colégio Estadual Primavera está situado entre: um bairro nobre, uma favela (denominada, nesta pesquisa, Vila dos Ipês), a qual comporta um grande número de habitantes, nessa região as pessoas vivem em extrema pobreza. E, ainda, entre um bairro de classe média denominado, nesta pesquisa, Vila das Orquídeas.

A clientela atendida por este colégio é formada por 27% de pré-adolescentes e adolescentes oriundos da Vila dos Ipês; 20% da Vila das Orquídeas e; 53% são oriundos de outras vilas e bairros localizados em diferentes regiões da cidade. Esse colégio atende aproximadamente 2.000 (dois mil) alunos, distribuídos no Ensino Fundamental, Médio e Curso de Formação de Docentes. Funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. É

um colégio grande, espaçoso, possui ginásio de esportes coberto, quadras externas, refeitório, cantina, anfiteatro para mais ou menos 1.000 (mil) pessoas, biblioteca em lugar próprio, laboratório de informática, laboratório de Química e Física, salas de vídeo, sala reunião, dentre outros. Vale ressaltar que esse colégio está deteriorado e necessita de uma reforma urgente. Neste colégio foram pesquisados 71 (setenta e um) alunos matriculados nas 5ª séries e 44 (quarenta e quatro) alunos, nas 8ª séries. É importante ressaltar que, neste colégio, o número de alunos matriculados nas 5ª séries é superior em relação ao número matriculado nas 8ª séries. Verificou-se que há 4 (quatro) turmas de 5ª séries com 40 alunos em cada uma delas, perfazendo um total de 160 alunos; e 2 (duas) turmas de 8ª séries com 25 alunos por turma, um total de 50 alunos. Esse dado comprova que há uma diferença de 39% a menos de alunos na 8ª série. Examinando os dados verificou-se que a profissão exercida pela maioria dos pais é a de pedreiro e a das mães é a de doméstica. Talvez esse funil seletivo, posto entre as 5ª e 8ª séries, seja resultado da situação econômica, do nível de escolaridade dos pais e da organização familiar que não estão contribuindo para que a criança tenha uma caminhada escolar regular.

O Colégio Estadual Verão está localizado no centro da cidade, é um colégio de porte médio que atende aproximadamente 900 (novecentos) alunos do Ensino Fundamental e Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Acabou de passar por reformas, portanto, está bem organizado, limpo, com ambiente agradável, bem iluminado e com pintura clara. No entanto, não possui um local próprio para biblioteca. Esta se encontra funcionando instalada em um espaço destinado a sala de aula. Considerando que é um colégio central e bem conceituado pela comunidade, a sua infra-estrutura física deixa a desejar, pois possui pouco espaço de circulação para os alunos, não conta com quadra poliesportiva, anfiteatro entre outros. Neste colégio foram pesquisados 71 (setenta e um) alunos matriculados nas 8ª séries e 67 (sessenta e sete) nas 5ª séries. A maioria dos pais trabalha em empresas comerciais localizadas no centro

da cidade e, por isso, matriculam seus filhos nesta escola. Em relação à profissão destaca-se a de motorista, mecânico, comerciante para os pais e, as mães são vendedoras, secretárias e a maioria delas não trabalham fora de casa.

O Colégio Estadual Inverno está localizado num bairro considerado antigo que teve origem na agregação familiar por causa da REFFSA (Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima). Atualmente a maioria de seus habitantes pertence à classe média. A clientela atendida pelo colégio está dividida em: 50% dos alunos moram próximos do colégio; os outros 50% são oriundos de bairros, vilas e núcleos residenciais localizados nas proximidades dele. É um colégio de porte médio. Sua estrutura física se encontra em bom estado. Segundo relatos dos profissionais que ali atuam a direção está constantemente investindo em reformas e reparos com verbas da APMF (Associação de Pais, Mestres e Professores). Sua estrutura é circular, as salas de aula cercam o pátio por todos os lados. Isso facilita o controle do comportamento dos alunos. A biblioteca é pequena e está instalada em um dos espaços de sala de aula. Atende aproximadamente 800 alunos de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Neste colégio foram pesquisados 66 (sessenta e seis) alunos que freqüentam a 8ª série e 63 (sessenta e três) a 5ª série. O que se observou com esse dado é que há um equilíbrio quanto ao número de alunos matriculados nas 5ª séries e nas 8ª séries. A maioria dos pais dos alunos desempenha as funções de motorista, mecânico e vendedor. Há uma predominância de mães que não trabalham fora de casa e a maioria que trabalha fora, exerce a função de diarista.

Pelos dados obtidos por meio de questionários aplicados aos alunos dos 03 (três) colégios pesquisados comprovou-se que a escolaridade dos pais vai desde o 1º Grau incompleto, 2º Grau completo e incompleto e, pouquíssimos possuem o 3º Grau. Portanto, percebe-se que a escola pública tem recebido uma clientela com valores econômicos, sociais e culturais muito diversificados.

No entanto, a escola, enquanto sistema de ensino não observa essa diversidade que o aluno traz com ele quando chega à escola. E, dessa forma o professor não consegue dar conta de atender a todos em suas diversas particularidades de ensino. Bourdieu e Passeron (1977) comentam que a escola reproduz as relações de poder existentes (a dominação de um grupo sobre outros) de geração a geração, sem ser necessário o uso da violência física.

Os autores também fazem uma abordagem sobre as afinidades entre a cultura da elite e a cultura escolar e a falta de afinidade entre a cultura popular operária e a cultura escolar, mostrando que são diferentes as expectativas da escola diante dos alunos das duas classes. Sem dúvida, o aluno que vem de uma cultura elitizada, proveniente de um meio cultural mais favorecido, mais estimulado no tocante aos hábitos, atitudes, valores, vai corresponder mais aos anseios da escola e do professor do que o aluno que vem da classe operária. Segundo os autores esses alunos elitizados têm um maior acesso aos conhecimentos da cultura escrita, enfim, são estimulados por suas famílias e pelo ‘seu’ mundo a uma prática cultural diferenciada.

Os alunos das classes populares esperam e recebem tudo da escola, porque sua prática cultural chega a ser desestimulante, isenta de exemplos em ambientes letrados, sua linguagem está distante do que se fala na escola e é restrito ou mesmo inexistente o seu acesso às obras culturais, como por exemplo, visita a museus e outros espaços de divulgação e valorização artística. Vale ressaltar que a própria cultura popular, que faz parte da prática cultural cotidiana das classes dominadas é desvalorizada, esquecida e despercebida pelos seus atores, principalmente, quando é comparada com o nível da prática cultural dos grupos dominantes.

Assim, a escola impõe um sistema de seleção baseado em normas, linguagens, valores, exames que privilegiam os alunos das classes dominantes, promovendo-os para os graus mais elevados, enquanto deixam os dos grupos subordinados para trás. Freire (1994)

complementa dizendo que a questão da repetência escolar no Brasil é grave. E essas repetências incidem nas camadas populares levando o aluno à evasão escolar ou ao fracasso escolar. Essas são situações repudiadas por Paulo Freire quando afirma que a ideologia dominante leva as instâncias de poder, antes de certificar-se das causas do chamado ‘fracasso escolar’ e coloca a culpa nos educandos. O autor diz também que a distribuição de renda no país é muito injusta e poucos usufruem dos bens materiais e culturais. Isso indica que a sociedade brasileira é uma sociedade elitista, autoritária e discriminatória.

Prosseguindo no percurso da pesquisa, foi necessário a pesquisadora ir pessoalmente até as escolas para pedir autorização por escrito (Anexo 1) aos responsáveis pelo estabelecimento de ensino para realização da pesquisa. A acolhida da pesquisadora foi amigável e tranqüila obtendo autorização e acesso a todos os ambientes das escolas. Minayo (1994) discute com propriedade a entrada do (a) pesquisador (a) no campo, dizendo que

devidos buscar uma ‘aproximação’ com as pessoas da área selecionada para o estudo. Essa aproximação deve ser gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com bases nos objetivos pré-estabelecidos. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada (p.54-55).

Minayo (1994), diz que a aproximação gradual, hábil e cuidadosa é indispensável para que o grupo aceite o pesquisador. A partir dessa aproximação, ainda, que a pesquisa abranja toda a escola, a pesquisadora focou seu olhar, em particular na dinâmica das práticas de leitura nas 5ª e nas 8ª séries. A escolha dessas séries justifica-se por serem o início (5ª série) e o término (8ª série) da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Considerando que o Ensino Fundamental compreende dois momentos importantíssimos – anos iniciais até a 4ª série e 5ª a 8ª séries³ - na formação do leitor.

³ Hoje os anos iniciais passaram de 4 (quatro) para 5 (cinco) anos. Assim conforme lei 11274/06 o Ensino Fundamental se constitui em 9 (nove) anos.

3.2 A escolha dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais que estão diretamente ligados ao ambiente escolar e a questão da leitura: 6 (seis) professores, 3 (três) pedagogos, 3 (três) responsáveis pelas bibliotecas e 382 (trezentos e oitenta e dois) alunos de 5ª e 8ª séries das escolas estaduais de Ponta Grossa, Paraná.

Ao se fazer o convite aos profissionais da educação (Anexo 2, 3,4) para participarem voluntariamente da pesquisa, foi dada a garantia do anonimato aos informantes. Assinaram, ainda, uma autorização por escrito permitindo o uso das informações e publicações das mesmas. Nesse sentido, Lüdke & André (1986) afirmam que, a garantia do anonimato favorece a descontração, a espontaneidade dos informantes. A preservação do anonimato contemplou não só o material escrito, mas também os relatos verbais das informações recolhidas durante as observações. Nesta pesquisa houve o cuidado em preservar a integridade e a fidelidade das falas dos pesquisados. Também foi mantido o anonimato dos estabelecimentos escolares e dos sujeitos, todos receberam nomes fictícios. Os profissionais da educação foram identificados pelo cargo que exercem acompanhados das letras do alfabeto e o nome fictício da escola.

Os professores cientes da natureza do estudo e das suas obrigações como formadores de leitores consentiram por escrito (Anexo 3) que a pesquisadora entrasse em suas salas de aula e observasse como ocorriam as práticas de leitura no dia-a-dia escolar.

Quanto aos alunos, estes foram comunicados, oralmente, pela professora da turma que iriam participar da pesquisa e se caso alguém não quisesse participar poderia se manifestar que seria respeitado. Porém, ninguém se manifestou contra, muito pelo contrário, imediatamente concordaram com a presença da pesquisadora e se prontificaram a dar as informações necessárias à pesquisa.

Foi a partir dos laços de compromisso e cumplicidade firmados entre a pesquisadora e os pesquisados, sustentados por objetivos e propósitos bem definidos, que se pôde sentir o quanto esta ação iluminou o entendimento das práticas de leitura na escola.

3.3 Criação do instrumento de coleta de dados – questionário semi-estruturado

Após ter sido definido o foco da investigação, as práticas de leitura em sala de aula, foi elaborado um questionário semi-estruturado com questões relacionadas ao tema. Segundo Oliveira, (2007), o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseje registrar para atender aos objetivos de seu estudo. Assim, com a intenção de conhecer a realidade situacional vivenciada pelos alunos, professores, pedagogos e responsáveis pelas bibliotecas nas escolas, optou-se pelo questionário visando obter dados relacionados ao objeto de pesquisa.

A opção pelo questionário semi-estruturado deve-se ao fato de que este permite ao pesquisado escrever sua opinião sobre a temática em questão – a leitura e como ela é trabalhada na escola e em sala de aula – de forma espontânea e natural, dando-lhe liberdade para expor dados que considerasse relevantes na sua prática. Triviños (2001) salienta que o questionário é utilizado para um estudo exploratório da pesquisa. Nesse sentido, os dados coletados serviram para triangular com as práticas observadas e registradas em diário de bordo. Essa triangulação permitiu aprofundar e esclarecer as unidades de análise levantadas no momento das análises dos dados. Pois, as perguntas abertas são aquelas que exigem uma resposta pessoal, espontânea, com todos os pormenores e restrições que o informante considera necessário com liberdade para expressar opiniões. O questionário “é um

instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas” (MARCONI, 1982, p.74).

Por meio desse instrumento podem-se averiguar os comportamentos e as ações do sujeito que muitas vezes não condizem com o dito e o praticado em sala de aula. Um dos pressupostos dessa investigação é o de que as ações dos sujeitos ancorem-se em concepções de leituras que teorizam suas práticas cotidianas.

3.4 Aplicação do teste piloto do questionário semi-estruturado

Em seguida, realizou-se um teste piloto com uma pequena amostra de pesquisados – 06 (seis) alunos – para validar o instrumento. Após a amostragem o questionário semi-estruturado foi reformulado, alterando algumas questões que não estavam claras, para em seguida ser aplicado definitivamente com todos os pesquisados. Aos professores não foi necessário o teste piloto, pois, os mesmos foram aplicados na presença da pesquisadora para que se houvessem dúvidas, as mesmas fossem esclarecidas no momento.

3.5 Processo de observação nas escolas

O tempo de permanência da pesquisadora em cada escola foi de 03 (três) semanas, perfazendo um total de 09 (nove) semanas ao todo. Essas 09 (nove) semanas foram assim divididas: 96 horas/aulas de observação em salas de aula de 5^a e 8^a séries na disciplina de Língua Portuguesa; 48 horas foram destinadas à coleta dados por meio da aplicação dos questionários, averiguação dos planejamentos, dos planos de aula e registros nos livros de chamada. Sendo que a pesquisadora esteve em contato direto com a escola num total de 144horas. Segue abaixo o cronograma das observações:

- 08 aulas na 5ª série A do Colégio Estadual Primavera - 1ª e 2ª semana de setembro;
- 08 aulas na 5ª série D do Colégio Estadual Primavera - 1ª e 2ª semana de setembro;
- 08 aulas na 8ª série A do Colégio Estadual Primavera - 3ª e 4ª semana de setembro;
- 08 aulas na 8ª série B do Colégio Estadual Primavera - 3ª e 4ª semana de setembro;
- 08 aulas na 5ª série A do Colégio Estadual Amanhecer - 1ª e 2ª semana de outubro;
- 08 aulas na 5ª série C do Colégio Estadual Amanhecer - 1ª e 2ª semana de outubro;
- 08 aulas na 8ª série A do Colégio Estadual Amanhecer - 3ª e 4ª semana de outubro;
- 08 aulas na 8ª série B do Colégio Estadual Amanhecer - 3ª e 4ª semana de outubro;
- 08 aulas na 5ª série A do Colégio Estadual Anoitecer - 5ª semana de outubro e 1ª semana de novembro;
- 08 aulas na 5ª série C do Colégio Estadual Anoitecer - 5ª semana de outubro e 1ª semana de novembro;
- 08 aulas na 8ª série A do Colégio Estadual Anoitecer - 2ª e 3ª semana de novembro;
- 08 aulas na 8ª série B do Colégio Estadual Anoitecer - 2ª e 3ª semana de novembro.

As observações, ações, escritos, e reações dos sujeitos no cotidiano foram registradas em um diário de bordo. O diário de bordo foi um documento valioso para a pesquisa, pois, descreveu e conteve detalhes da cotidianidade de como se deu a pesquisa ao longo do processo da investigação, a negociação de acesso ao campo, a descrição do espaço e os comportamentos, tudo isso assegurou o comprometimento e a qualidade das observações e da pesquisa. Esse recurso foi muito importante, porque permitiu o acompanhamento do dia-a-dia na escola e na sala de aula, bem como as falas, as escutas, os gestos, as atitudes, as ações e as reações dos sujeitos pesquisados em suas manifestações, produções e interações. Para Lüdke & André (1986, p: 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” da qual a pesquisadora pôde tirar proveito para análise dos dados.

A observação é uma técnica de coleta de dados para se conseguir informações. Ela utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (MARCONI, 2002).

A observação é o momento de co-relação do pesquisador com a realidade do objeto da pesquisa, na qual o problema, que foi formulado, poderá ser constatado diante dos fatos averiguados. Laplantine (2006, p.13) diz que o homem nunca parou de interrogar-se sobre si mesmo, “em todas as sociedades existiram homens que observavam homens”. Para ele, observar não consiste somente em ver, mas fazer ver, isto é, escrever o que se vê, exigindo-se uma interrogação sobre a relação entre o visível e o dizível.

Nesse sentido, a escolha da observação foi pertinente, pois permitiu observar o ambiente escolar e o grupo sem que os mesmos fossem contaminados por informações ou roteiros, buscando manter a objetividade da pesquisa. Assim, a pesquisadora não exerceu nenhum tipo de influência nos sujeitos durante o percurso desta pesquisa, permitindo que a

sua realidade fosse percebida da forma mais espontânea possível, pois o simples fato de adentrar na escola e nas salas de aula já causa um determinado impacto por ser uma pessoa estranha a permanecer um período ali.

O processo de observação que teve como objetivos a apreensão da dinâmica da escola, do que acontece nas salas de aula e nas bibliotecas, bem como, as relações que caracterizam os espaços formais e informais, as interações, os rituais, as atitudes que os indivíduos ou grupos estabelecem no cotidiano da escola. Segundo Triviños (1987 p.157), o investigador deve estar em permanente “estado de alerta intelectual”. A análise periódica do diário de bordo permitiu apreender, tanto formas de abordagem para a construção de outras estratégias, quanto captar pistas a serem aprofundadas através dessas últimas. Isso exigiu do observador, atenção às situações que ocorriam em sala de aula e na escola como: planejamentos anuais, planos de aula e registros nos livros de chamada. Nesse processo foram-se obtendo, ao longo da interação, informações que ajudaram a entender o objeto estudado numa dimensão mais ampla.

Assim, a observação é o meio mais direto de estudar e captar uma ampla variedade de fenômenos e compreendê-los. Esses comportamentos são características culturais que possuem mais significados do que propriamente os fatos (TRIVIÑOS, 1987). Há muitos gestos, expressões, entonações, atitudes, olhares, hesitações, silêncios, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sentem os observados.

Uma pesquisa dessa natureza exige registrar, analisar e interpretar as atitudes daquele que está sendo mirado à luz de uma linguagem mais geral e depois confrontá-las com outras informações da pesquisa e dados sobre os informantes.

3.6 Aplicação dos questionários

Foram aplicados questionários, individualmente, aos alunos e aos professores das classes observadas, aos pedagogos e aos responsáveis pelas bibliotecas das escolas. Os questionários foram entregues em mãos, aos 382 (trezentos e oitenta e dois) alunos, 6 (seis) professores, 3 (três) pedagogos e 3 (três) responsáveis pelas bibliotecas, os quais foram respondidos na presença da pesquisadora. Acompanhou os questionários uma carta que explicava a natureza da pesquisa, evidenciando sua importância e a necessidade da obtenção de respostas para o enriquecimento da investigação.

Os questionários aplicados aos alunos, aos pedagogos, aos professores e aos responsáveis pelas bibliotecas das escolas versaram sobre a temática leitura:

Seguem abaixo as questões levantadas nos questionários:

a) Alunos (Anexo5).

- Identificação dos pesquisados;
- histórias que ouviam na infância e atualmente;
- leitura realizada pelos professores;
- leituras que realizam em casa;
- opinião sobre leitura;
- empréstimos e frequência à biblioteca;
- indicação de livros;
- opinião sobre as aulas de Português.

b) Professores (Anexo 6)

- Identificação dos pesquisados;
- leituras realizadas ;
- frequência às bibliotecas;

- considera-se leitor;
- projeto de leitura na escola;
- fatores que influenciam aluno a não ler;
- planejamento.

c) Pedagogos (Anexo 8)

- Identificação dos pesquisados;
- leituras realizadas;
- frequência às bibliotecas;
- considera-se leitor;
- projeto de leitura na escola;
- fatores que influenciam aluno a não ler;
- queixas frequentes dos professores;
- planejamento.

d) Responsáveis pela biblioteca (Anexo 7)

- Identificação dos pesquisados;
- leituras realizadas;
- frequência a outras bibliotecas;
- considera-se leitor;
- projeto de leitura na escola;
- incentivo à leitura;
- fatores que influenciam o aluno a não ler;

Os dados coletados nessas etapas – por meio da leitura dos planejamentos anuais, dos planos de aula, dos questionários, dos registros nos livros de chamada, as observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e no ambiente escolar foram registradas em diário de bordo e analisados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

A arte existe na vida cotidiana, ela se faz presente naquilo que ultrapassa a rotina

Vigotsky

O objetivo deste capítulo é analisar os dados colhidos por meio das observações realizadas no ambiente de 03(três) escolas da rede pública estadual que ofertam 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e das aulas de Língua Portuguesa nas 5ª e 8ª séries as quais foram registradas em um diário de bordo e; dos questionários aplicados aos alunos e aos profissionais da educação.

A partir das sucessivas leituras do material coletado surgiram as unidades de análise. Para Legendre (1993), unidade de análise significa agrupamento de informações similares em função de características comuns. Oliveira, (2007) complementa dizendo que a unidade de análise é um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador após a pesquisa de campo. Assim sendo, as unidades de análise levantadas servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância (KOSIK, 1976).

Nesta pesquisa as unidades de análise foram analisadas em uma abordagem qualitativa que permitiu um movimento dialético e flexível para que se pudesse entender como acontecem as práticas de leitura nas aulas de língua Portuguesa e quais as concepções de leitura que orientam essas práticas, bem como, levantar as condições físicas, materiais, pedagógicas e humanas que favorecem ou não a formação de leitores.

4.1 Rituais e rotinas no cotidiano escolar

A cultura da escola é resultado das relações sociais de produção. A escola, por meio dos mecanismos de dominação e de poder, realiza um trabalho de inculcação ideológica para formar pessoas que tenham condições de se adaptar à estrutura social e política de forma harmoniosa, pacífica e ajustável. As teorias de reprodução afastam da cultura escolar qualquer possibilidade de mudança ou transformação, ignorando as questões relativas aos conflitos e à conscientização, pregando a continuação e a manutenção do *status quo*. E, por isso, é que Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que a cultura escolar é homogeneizada e ritualizada.

Para garantir a ordem, é preciso disciplinar, disciplina-se o tempo, o espaço e o movimento. Assim, a criação de rotina vai aos poucos se cristalizando e impregnando os corpos e as mentes dos alunos. Os alunos sabem que a aula tem 50 (cinquenta) minutos e que eles devem permanecer na sala durante esse tempo. Também sabem que devem formar quando o sinal bate.

Da mesma forma, as rotinas são meios de gerir as interações dos professores no controle dos acontecimentos, elas envolvem atos estáveis, uniformes e repetitivos e, isso, permite ao professor controlar os alunos desmotivados. Nesse sentido, o professor para garantir que todos os alunos façam a atividade proposta por ele, avisa que vai valer nota, que vai cair na prova e que se eles não fizerem irão reprovar. Situações dessa natureza foram presenciadas e registradas em diário de bordo pela pesquisadora:

“Copiem a matéria do quadro, faz favor!”; “Vai valer nota, e você está mal de nota”
(Professor A - Colégio Est. Primavera – anotações de diário de bordo).

Essas ordens são controladas pelo professor que sempre ao usar desses mecanismos ameaçadores vai aos poucos fazendo com que os alunos interiorizem que devem copiar fazer e prestar atenção senão irão sofrer as conseqüências provenientes de suas atitudes. Essas atitudes rotineiras presentes no cotidiano da sala de aula estão fortemente marcadas, e aos poucos vão se tornando rituais adquiridos com e na experiência.

De acordo com McLaren (1991) as rotinas de sala de aula impregnadas no cotidiano como cumprimento de horários e tarefas com pontualidade e rigor – além de constituírem o movimento disciplinar do dia-a-dia escolar, assumem uma dimensão temporal, porque para se cristalizar e tomar a forma de comportamentos rotineiros tiveram que ser cultivadas ao longo de um tempo e espaço determinado.

“Rapidinho que já vai bater o sinal.”; “Isso vai cair na prova, portanto, copie”;”Os colegas pediram para terminarmos de ler o livro porque a prova está próxima” (Colégio Estadual Inverno – anotações de diário de bordo).

“Uma vez por semana durante uma aula, em dias alternados, o professor leva texto (textoteca) para a sala, lêem com os alunos e comentam.” Quinta-feira recebemos o jornal, lemos comentamos alguns assuntos, enviamos textos ao jornal. Alunos emprestam livros na biblioteca” (Professor A –Colégio Estadual Inverno).

Um aspecto importante a ser observado é que o estabelecimento de rotinas não varia de uma escola para outra, de uma sala de aula para outra. Existe uma conduta rotineira na sala de aula, dia após dia, encontramos os mesmos professores, os mesmos alunos, as mesmas formas de agir de alunos e professores, os mesmos níveis de discussão, as mesmas ordens dadas e cumpridas, a mesma oração, o mesmo jeito de formar. O que diferencia são estilos,

valores e personalidades. A cultura de sala de aula é descontínua, turva e provocadora de competições entre ideologias e conflitos, onde professores e alunos lutam e interpretam símbolos e significados. Nesse caso, o ritual pode ajudar a explorar e verificar como o campo cultural de uma escola funciona na transmissão de mensagens ideológicas (MCLAREN, 1991).

Tardif (2002) fortalece essa discussão dizendo que

Ninguém escolhe ser rotineiro; no entanto, todos nós o somos, não por opção, mas porque o tecido ontológico da vida social é feito precisamente de tais regularidades práticas. Essas regularidades não são somente 'forma exteriores', convenções ou hábitos dos quais poderíamos prescindir ao agir: o fato de uma atividade ser rotineira é um recurso fundamental da ação que torna possível a sua reprodução pelo mesmo ator (p.16)

As 'regularidades práticas' citadas pelo autor, e observadas na sala de aula, se formam na consciência profissional do professor e correspondem a 'tudo o que ele sabe fazer e dizer'. O discurso e a competência prática constituem o que ele chama de 'consciência prática'. Segundo o autor é essa consciência que evidencia o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor. Entretanto, a sala de aula deveria ser um dos momentos de libertação, ou seja, para uma revolução do modo de produção capitalista, é lá que o aluno deveria ter acesso à cultura, à informação, ou seja, ao conhecimento. E a leitura é um meio que permite chegar ao conhecimento.

De acordo com Tradif (2002) a sala de aula é o espaço em que as relações humanas e as relações com o conhecimento acontecem e se dão entre sujeitos pensantes, por meio da linguagem e da comunicação. Todavia esta pesquisa verificou que no cotidiano de sala de aula não há controle por parte do professor em relação às atitudes comportamentais dos alunos, uma vez que esses falam e fazem o que querem, não há respeito tanto da parte do professor quanto do aluno.

Observou-se, também, que os conteúdos são trabalhados de forma aleatória, isto é, o professor não organiza o tempo e o espaço da sala de aula com atividades significativas, planejadas para aquele momento. O que se percebeu é que não se tem clareza dos objetivos os quais se pretende alcançar e, dessa forma, o professor perde o controle da situação fazendo com que os alunos não prestem atenção nas aulas, não respeitem o momento de falar, de se calar, de fazer as atividades propostas pelo professor.

Para Tradif (2002) é na rotina de sala de aula e, nessa vivência, que se percebem os fatos e situações que exigem espírito crítico e reflexivo. Moraes (1988, p.91) diz que “o pedagógico de sala de aula contribui para a formação da força de trabalho, dissemina a ideologia dominante e evita a conjugação entre teoria e prática. Assim, cada um dos rituais presentes no cotidiano de sala de aula possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes, implícita independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola.

Segundo McLaren (1991) os rituais da escola são expedientes de ‘entrada e saída’ que regulam o sistema social e econômico da cultura dominante. Os rituais têm função de acalmar os conflitos e promover a harmonia entre os alunos.

O autor classifica os rituais em: a) micro ritual: são os rituais que ocorrem no dia-a-dia, na sala de aula (oração, chamada, lições do livro didático, prova); b) macro ritual: são os rituais observados ao longo de um único dia (lições de sala de aula, hino nacional, filas de entrada e saída); c) rituais de revitalização: discussões emocionais entre professores e alunos em torno da disciplina e objetivos da escola (desentendimentos, chamadas de atenção pelo professor e pela coordenação pedagógica); d) rituais de intensificação: fortalecimento de professores e alunos emocionalmente para unificar o grupo (igualdade de direitos e deveres, dia das mães, dia dos professores, semana do estudante, assembléias) e; e) rituais de resistência: são ódios e tensões escondidos que são liberados e rompem regras-padrão culturalmente estabelecidas na escola (gazeação de aula, indisciplina).

Todos os momentos que garantem a reprodução de valores considerados universais na nossa cultura contribuem de alguma forma para a “identidade nacional”, e visto por esse ângulo, a escola se torna um espaço de iguais, possibilitando a convivência com a diferença, possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocar idéias, sentimentos, lidar com a diferença e o conflito.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. O tempo que a escola reserva para as atividades de socialização, como por exemplo, atividades culturais na biblioteca é mínimo. As dinâmicas cotidianas de sala de aula e da escola devem ser ordenadas e regradas.

Nesse cenário, conforme McLaren (1991) começam a aparecer os rituais de resistências que são respostas agressivas às rotinas e os rituais da escola e das ações do professor. As expressões mais decorrentes registradas foram: “*Não vô fazê*”; “*Vô ficá aqui mesmo*”; “*Não quero*”, “*Não vô lê*”; “*Não vô copiá e quero vê quem me manda*”, “*Pode chamar o meu pai, ele não me manda*” (anotações em diário de bordo).

Os exemplos acima revelam que o papel ativo nem sempre é exercido pelo professor. Porém, o aluno não é mais um elemento passivo, um mero receptor. Em razão disso, ele reage resistindo aquilo que o professor manda ele faz para mostrar que ele não está gostando daquela aula, daquela atividade, do professor e até mesmo da escola e do sistema no qual ele foi submetido.

Dessa forma, é de se questionar se a escola tem oportunizado aos alunos promoção de simulação de eventos naturais ou imaginários, tanto para aumentar a compreensão de conceitos complexos quanto para estimular a imaginação. Durante o período em que a

pesquisadora permaneceu nos colégios não se observou nenhuma atividade extra-classe ou aulas que envolvessem a participação dos alunos.

O currículo educacional é visto através de uma filosofia compartimentada: o conhecimento humano é dividido em classificações estanques (Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Biologia, Física, Química entre outras) sem a mais remota possibilidade de ver possíveis inter-relacionamentos entre elas.

4.2 O cotidiano e a violência Simbólica

Bourdieu e Passeron (1992) em suas investigações, a partir da teoria da violência material e simbólica no ensino, levam à compreensão das formas simbólicas na relação pedagógica e ao entendimento de como se reproduzem, por meio da escola num contexto e numa prática social mais amplos. É por meio de atos e atitudes significativas e legitimadas que o poder é exercido pelos grupos dominantes em relação aos dominados sem utilização da força física/material.

Para entender essa teoria, é importante que se faça a caracterização da violência material e da violência simbólica. No plano da violência material estão os chicotes, os castigos físicos corporais, a privação das necessidades básicas de sobrevivência, a fome, a doença, a prisão e suas conseqüências. No plano da violência simbólica estão todas as atitudes e condutas que, de forma velada ou dissimulada e também explicitamente, implicam em desrespeito, humilhação, sujeição, inculcação ideológica, coação entre pessoas, grupos ou classes. O excerto abaixo exemplifica o afirmado acima sobre a violência simbólica:

“Quem não prestar atenção vou tirar nota”. “Leia!...Eu vou botar você pra fora...”; “Gente, a Prova Brasil é tudo em cima de leitura, leitura é fundamental, quem lê tem mais

vocabulário e aí não vai ter problema na prova... Por isso vocês tem que ler” (Colégio Est. Inverno – Anotações de diário de bordo).

Bourdieu e Passeron (1992) consideram que a ação pedagógica está revestida de violência simbólica, no sentido que essa ação impõe e inculca certas significações convencionados pela seleção e pela exclusão cultural de um determinado espaço, de forma arbitrária, reproduzindo assim o arbitrário cultural da classe dominante.

Outro conceito discutido pelos autores é o de ‘autoridade pedagógica’ e a ‘autoridade da linguagem’ provocada pelas palavras que é caracterizado como ‘violência simbólica’ que se manifesta sob a forma de um direito de imposição simbólica.

Nesta pesquisa constatou-se que a autoridade do professor não se faz mais presente na ação pedagógica. Isso é percebido pela ausência de diálogo em sala. O que existe é uma tensão muito grande. O professor deixa de exercer o seu poder enquanto autoridade e não mais faz as imposições necessárias para manter o controle da movimentação das ações dos alunos durante a aula. O que se presenciou foi que o professor insistia em uma fala e o aluno em outra, portanto, não havia diálogo entre professor e aluno. Essa autoridade deveria existir desde a seleção dos conteúdos e programas, planejamento, material utilizado até o estabelecimento de normas. O professor entra na sala, toma a palavra, apresenta a lição do dia, manda os alunos a começarem as atividades, contudo estes não obedecem. As falas abaixo confirmam o exposto:

“Gente, prestem atenção! Vamos ler o texto...”; “Abram o livro na página 23!” (anotações em diário de bordo).

Segundo Bourdieu, a linguagem em sala de aula deveria ser de relação professor e aluno, no entanto, o que se presenciou foi uma linguagem usada apenas para a transmissão de ordem e de conteúdos. Observou-se, ainda, que em muitos momentos não há interação entre professor e alunos.

A escola proclama como um de seus maiores intentos a universalização e a democratização das oportunidades educacionais. Contudo, o que se vê, salvo exceções, é exatamente o contrário: a linguagem expressa um modo e um autoritarismo. A escola tenta confirmar sua autoridade pedagógica por meio de ações ao impor notas, provas e ao manter a reprovação dos alunos.

O exposto abaixo elucida o afirmado

“Desse jeito você vai reprovar de novo F.” (Professor D – Colégio Estadual Primavera – anotação em diário de bordo).

“Leia, senão você vai reprovar” (Professor A – Colégio Estadual Inverno – anotação em diário de bordo).

“Pode mandá bilhete, a minha mãe não vem mesmo!” (Aluno– Colégio Estadual Verão – anotação em diário de bordo).

“Se você não me deixá eu i no banheiro, vô contá prá orientadora” (Aluno – Colégio Est. Primavera – anotação em diário de bordo).

“Se você chama a atenção do aluno, no outro dia, o pai ou a mãe vem aqui reclamar para o diretor e daí você já sabe...” (Professor - Colégio Est. Verão – registro em diário de bordo).

Na escola, a ação e a reflexão pedagógica se dão com bases de relação de força simbólica tanto por parte do professor quanto do aluno. Essas relações de poder que se manifestam por meio de forças simbólicas geram a violência simbólica. No cotidiano do ambiente escolar percebeu-se que existe uma hierarquia que gera esse tipo de violência. O que se observou é que o professor e o aluno fazem parte de um sistema que permite que ocorra a violência simbólica quando impõe determinadas situações em que a opinião do professor, da equipe pedagógica e do diretor não é levada em consideração e, isso, gera tensão entre professor, aluno e pedagogos. Os excertos abaixo ilustram:

“Nós aqui na escola não podemos fazer nada, as determinações vem de cima”; *“Não pode mais reprovar aluno!”;* *“Fazer o quê se não podemos mais exigir que os alunos comprem livros”;* *“Fica difícil, porque se a gente exigir do professor ele fica brabo!”;* *“Não adianta, mandar o aluno pra fora da sala de aula, as pedagogas mandam de volta pra sala e a gente fica com a cara no chão perante os alunos”* (observações e anotações em diário de bordo).

Pela análise das práticas no cotidiano da escola, ficaram evidentes algumas limitações da reprodução cultural, tais como: a força e a violência simbólica como ações que se expressam na direção única dos dominantes em relação aos dominados. Segundo Freire (1980), a relação entre dominado e dominante é questão cultural e o dominado só conseguirá se libertar quando vier a dominar o que os dominantes dominam. Isto é, na medida em que o homem tem acesso ao poder ele se liberta e liberta também os seus opressores. E libertando-se passa a participar mais das ações e não aceita as imposições da classe dominante.

Assim, a escola e a sala de aula são espaços onde cotidianamente se observam atos e produções simbólicas nas relações pedagógicas, tendo em vista o quadro do fracasso escolar, os altos índices de reprovação e a evasão escolar.

A violência simbólica em sala de aula é exercida por meio de atos, ações, gestos, atitudes que se observam regularmente. É nesse espaço que vão acontecendo trocas simbólicas em torno do capital cultural e do capital social. Ou seja, a instituição escolar é um lugar de troca de saberes, onde alunos e professores esperam e exigem reconhecimento e valorização pelo seu trabalho, aquisição, acumulação e transformação do capital cultural e social. É nessa troca de saberes que acontece a violência simbólica.

Dentro de uma sala de aula percebe-se que tudo leva ao caos educacional. A distribuição de carteiras enfileiradas denuncia a não permissão de diálogos e de confrontos de saberes. Percebe-se que há uma espécie de trocas simbólicas, isto é, os alunos também estão se impondo perante as ações do professor. Embora, a figura do professor como dominador, tenha sido durante séculos cultivada e vista como aquele que detinha o monopólio do saber. A mesa isolada do professor denotava um distanciamento, uma hierarquia do poder, uma postura diferenciada, é ele era considerada pelos alunos a autoridade máxima daquele espaço e daquele momento de aula. No entanto, os alunos que no passado se submetiam a atitudes dominadoras de forma passiva e acriticamente, hoje agem de maneira diferente. Assim, como os professores os alunos são ora dominados ora dominadores.

Durante a permanência da pesquisadora em campo observou-se que o aluno também manifesta condutas de violência, discriminando, excluindo, rotulando, desestimulando a ação docente, desvalorizando o espaço escolar, às vezes de forma consciente, outras de forma inconsciente. As reclamações mais comuns, presenciadas pela pesquisadora, feitas pelos alunos são: *“Ai, como esse texto é chato, professora!”*; *“De novo, ter que lê, fazê texto, vamo fazê outra coisa, prof.”*; *“Não gosto dessa matéria”*; *“Não tô com vontade de fazê as atividades hoje!”*; *“Nessa escola só tem gente chata, é sempre a mesma coisa”* (anotações em diário de bordo).

Bourdieu e Passeron (1992) mostram a simbologia constante na relação pedagógica, traduzida através dos mecanismos e condutas de violência simbólica. Ela pode partir tanto dos educadores quanto dos educandos sempre que houver discriminação, exclusão, rotulação, desestímulo e tantas outras condutas que impedem de acontecer o processo pedagógico. Os autores vêem a violência como sujeição dos dominantes frente aos dominados.

“Alunos vêm para escola só para brincar, não tem disciplina, respeito, interesse, impossibilita trabalho eficiente” (Professor – D – Colégio Estadual Primavera — anotações em diário de bordo).

“Eles não têm discernimento do que é bom e necessário para melhorar a vida, acham que sabem tudo, podem tudo” (Professora – B – Colégio Estadual Inverno – anotações em diário de bordo).

“Os professores acham que só eles têm razão, que podem tudo” (Aluno – Colégio Est. Inverno – anotações em diário de bordo).

“A professora mandou a gente fazê, senão ela desconta nota!” (Aluno – Colégio Est. Verão – anotações em diário de bordo).

A educação expressa uma posição de classe e, portanto, se articula aos conflitos sociais que tanto pode contribuir como mediação de dominação cultural para reproduzir a dominação política, justificar a exploração de trabalhadores, reproduzir estereótipos machistas, preconceituosos, autoritários e antidemocráticos, como também pode ser mediação na promoção de processos humanizadores, promovendo a consciência crítica sobre os

conflitos e as contradições sociais, capacitando as pessoas para uma autonomia crítica, refinando as sensibilidades contra toda forma de injustiça, contribuindo para a transformação da sociedade ao contribuir para transformar os sujeitos.

4.3 *Habitus* em Bourdieu e Passeron

Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que a efetivação das práticas docentes e a sua constituição no campo educacional configuram um *habitus*, ou seja, as práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram-se em um ato ou comportamento.

Para os autores, *habitus* são os modos de ser e agir dos professores: as ações, as atitudes, os raciocínios costumeiros e automáticos conjuntamente dispostos, repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, frutos dos condicionamentos práticos oriundos da natureza prática de ensinar.

A produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores. No entanto, conforme o autor, isso não é desenvolvido durante o período de formação acadêmica e, sim, durante o exercício profissional – no dia-a-dia em sala de aula. O *habitus* faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Sendo assim, o ato cotidiano de ensinar na sala de aula pode se converter em *habitus*.

Portanto, para conhecer o *habitus* escolar foi preciso mergulhar nesse ambiente – o cotidiano – com suas concepções, ideologias, angústias, incertezas, expectativas e surpresas. As práticas do dia-a-dia escolar se fundamentam em teorias que nascem a partir das práticas aplicadas nos saberes cotidianos e sociais. Portanto, os professores utilizam teorias e as aplicam no dia-a-dia em suas atividades, para transformar os conhecimentos práticos tirados de suas vivências em saberes elaborados.

Entende-se que todos os atos, atitudes, iniciativas, realizações, automodismos, hábitos, costumes, enfim, tudo o que o homem faz a cada dia assume a dimensão da cotidianidade: as ações que se desenvolve junto à família, no campo de trabalho, como profissionais, no clube, junto aos amigos, na igreja, na vizinhança, nos movimentos sociais; todas essas ações que, fazem parte da vida, constituem a cotidianidade, pois “o homem é aquilo que ele faz” (KOSIK, 1976, p.85).

Michel de Certeau (1994, p.41) aborda a força e a valorização das “microquestões” que acontecem no cotidiano da sala de aula. O autor menciona que as pessoas inventam, fabricam maneiras e jeitos de viver de acordo com as condições que lhe são proporcionadas. Em seus estudos, mostra que as ações desses sujeitos são como *atividades de formiga*, são “operações microbianas que proliferam no seio das estruturas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de *tática articuladas* sobre os detalhes do cotidiano”.

Todos os seres humanos historicamente situados, no tempo e no espaço, pessoal, social, político, cultural e economicamente constroem atos e atitudes que compõem o seu cotidiano. Heller (1970, p.17) diz que

a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. De forma planejada ou improvisada e de acordo com as situações sociais, cada pessoa, cada grupo, vai tecendo o seu cotidiano e compondo sua vida. Ninguém pode viver fora do cotidiano, pois, já nasce inserido neste contexto, e, querendo ou não, nele se situa.

A autora também considera que a reprodução da alienação se dá pela vida cotidiana. Nesse sentido, a crítica da vida cotidiana contribui para a transformação social. A vida cotidiana é um processo de exploração das classes dominadas. O trabalho, como pensamento e ação cotidiana, aliena de forma coletiva e ideológica os dominados, levando-os muitas vezes, à conformação e aliena os dominadores, que só vêem o lucro a sua frente, não

enxergam nada além da possibilidade de tirar proveito da classe trabalhadora. Os dominados vivem um cotidiano de alienação submetida às condições de trabalho e as rotinas, o dia-a-dia nas instituições escolares tem reproduzido as formas mais alienadas da vida cotidiana (DUARTE, 2006).

Também é na vida cotidiana que se dão as interações. Sem essas interações a escola não é nada mais, nada menos que uma imensa concha vazia. As relações das práticas pedagógicas, as falas, os gestos, os hábitos, as atitudes, as posturas, o exposto e o oculto nos componentes curriculares constituem o cotidiano escolar, que sem dúvida, sofre todas as influências do contexto social mais amplo. Além disso, a docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar (TARDIF, 2005).

No entanto, durante as observações foi possível observar que não havia interações formais, afetuosas na maneira de tratar os alunos e vice-versa. O que se presenciou foi, na maioria das vezes, uma linguagem vazia e agressiva. Não havia um diálogo em que houvesse a troca de idéias, discussões sobre os assuntos trazidos pelo professor durante as aulas.

Foi presenciado professor gritando com os alunos, professor não respondia o que o aluno perguntava. Os alunos se interagiam com agressividade, com termos depreciativos ou ridicularizantes sobre as participações dos colegas:

“Tá escrito ali, cabeça”; “Leia, retardado!”; “O polaca azeda, fique quieta!”; “Professora, vem pegá o baguiô”; “Seringueiro é aquele que tira o leite do pau?”; “Boosta não consigo fazer”; *“Eu não sou palhaça de vocês...”;* *“Eu não vou fazê essa bosta, e nem me olhe...”* (Anotações de diário de bordo).

Uma análise do contexto escolar é fundamental quando se quer compreender as razões de tanta resistência e tanta agressividade que circula no cotidiano escolar. Na verdade, o que se refletiu na fala e no comportamento dos pesquisados foi a incapacidade de a escola atuar diante de tanta complexidade e diversidade culturais que produzem e ampliam conhecimentos.

A clientela atendida pelas escolas apresenta um perfil heterogêneo – carentes, hiperativos, agressivos, comportados, inteligentes, entre tantos outros – que ameaça as estruturas da escola que já não dá mais conta de tratar as diferenças nela existentes. Essas diferenças fazem com que a escola, sem perceber, promova e cultue as injustiças que levam às diferentes formas de exclusões.

As interações no cotidiano de sala de aula entre professores e alunos, deveriam acontecer numa relação de confiança e, toda confiança se apóia no saber (HELLER, 1970). Nesse sentido, o que deveria existir no ambiente da sala de aula, seria um clima de diálogo e discussão com sentido e significado. Porém, não foi o que se presenciou. Os educadores, em sua maioria, não conseguiam ministrar de forma agradável, pois os alunos interferiam constantemente de forma depreciativa no trabalho desenvolvido pelo professor. Isso revela a perda do papel e da autoridade do professor.

É essa convivência de fatos e situações que exigem espírito crítico e reflexivo e, por isso, são importantes as dinâmicas interacionais e comunicacionais cotidianas entre professores e alunos no trabalho em classe. É a dimensão do mecânico, do automático, do corriqueiro, do costumeiro, do natural, do normal, que envolvem de tal modo, que em geral não são para refletir sobre a essência das falas, condutas e momentos vividos no cotidiano escolar. Envolvem-se na rotina dos trabalhos e considera-se normal e natural.

É difícil questionar as verdades impostas e é perigoso criticar as idéias dominantes. Segundo Bourdieu e Passeron (1992) os agentes escolares são vistos como agentes de

reprodução sócio-cultural. Porém, o trabalho docente é uma das chaves para compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Assim, o cotidiano em geral, convida à acomodação, à repressão, ao conformismo, aos rituais e ações repetidas. Todavia, é nessas ações do dia-a-dia da rotina escolar, dos conflitos que muitas vezes se mostram a essência e a riqueza da cotidianidade.

A imagem que se tem da sala de aula é a de um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam idéias baseadas nos aspectos cultural, histórico e político que o espaço proporciona. E por se tratar de grupos heterogêneos, cada observação é uma experiência única, onde a relação que se estabelece com o conteúdo da exposição e seus interesses são diferentes.

Nesse sentido, a sala de aula é um espaço composto por um grupo engajado num projeto comum de desenvolver os conhecimentos individuais no contato com os conhecimentos dos outros. Nesse espaço, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorecem a produção de novos conhecimentos.

Entende-se assim, que aula é espaço de trabalho fechado, onde se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate. Se essa imagem responde, ao menos parcial e imperfeitamente, à realidade – ela é também uma idealização que condensa valores, conceitos, e crenças em relação à escola –, ao observar-se uma sala de aula concreta, emergem outras imagens que se superpõem a esta. Assim, a sala de aula, segundo observações registradas em diário de bordo, pode ser vista também como um lugar em que nem todo mundo troca idéias, fala, escreve, lê e debate.

Conforme observações registradas, a maioria das aulas é monótona, fragmentada, isto é, não têm continuidade, não há interação professor/aluno na transmissão do conhecimento, não são atrativas, alguns não conseguem controlar a sala e não atingem seus objetivos. Na observação das aulas, de um desses professores, evidenciou-se o descontrole

que o levou ao nervosismo e agressividade e, nenhuma atividade de leitura pôde ser realizada; os alunos não colaboravam:

“ Eu ia ler com vocês, mas vocês não ficam quietos...”; *“Eu vou anotar alguns nomes e vou tirar nota, vocês não ficam quietos.”*; *“Então leiam e respondam as atividades.”* (Anotações de diário de bordo).

“As aulas de Português são péssimas”; *“gosto de brincar e fazer bagunça nas aulas”*.
(Anotações em diário de bordo - opinião de aluno)

Conforme registro de diário de bordo vários fatores concorrem para esse “mau funcionamento”: carência de recursos materiais e humanos, falta de formação e qualificação dos docentes, origem social e cultural dos alunos, falta de acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende, falta de planejamento, falta de domínio etc.

Se, por um lado, o professor exerce o papel de instrutor, por outro, exerce também o de educador, precisa agir como profissional da área, deve agir como adulto responsável. Pois, é na sala de aula que se dão as relações emocionais, afetivas e outras. E ao se envolver nessa prática ele a transforma e se transforma. Freire (1996, p.43) afirma que a “prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar e o pensar sobre o fazer”.

A sala de aula exige do professor certa competência e postura. É o lugar em que se exige dos alunos silêncio, interação, trabalho, alegria, leveza, negociação e construção do conhecimento. No entanto, os exemplos abaixo mostram que existe, na sala de aula, falta de

ordem e de controle, pois o tempo todo o professor envia mensagens de vigilância, advertências, punição, intervenção, chamada à ordem, etc.

“Gente, olhe a letra!”; “G. fique quieto, preste atenção!”; “Parem de conversar e trabalhem!”; “Parem de reclamar”; “Vamos ficar em silêncio para ler”; “A prova é documento. Não borrem!”; “Não passem corretivo!” Não façam comentários!”; “Olhe o comportamento!”; Pessoal, eu vou marcar o nome e tirar nota de vocês”; “Olhe a postura, estou de olho!”; “Devagar, não precisa ter pressa!”; “Silêncio, por favor. Não conversem!”; “Se vire para frente, menina. É individual!”; “Tarefa em cima da carteira, por favor!”; Retornem aos seus devidos lugares!”; “Vamos ficar em silêncio para ler”; “Não grite, preste atenção!”; “Em fila, sem bagunça!”; “Olha o texto, vamos ler juntos!”; “Como vocês deixam a gente estressado!”; “ Fica quieto e responde!”; “Sem assobios, sente-se!”; “Vale nota, faça!”; “Se você não fizer vai ficar no final da aula na sala!”; “Coloquem a data que eu vou ditar: complete as lacunas com as palavras entre parênteses...”(Anotações de diário de bordo).

A cultura escolar tenta garantir esse controle que é realizado, por grupos e subgrupos com diversas variáveis: idade, sexo, resultados anteriores, dificuldades, etc. Deslocamentos, modos de se exprimir, higiene corporal, postura, atitudes, gestos, mímicas, valores, tudo é regulamentado. Isso pode ser imposto ou interiorizado através de técnicas que conduzem à formação de hábitos escolares.

Precisa-se entender que na vida cotidiana de sala de aula, acontecem os eventos da vida em sociedade. Nesse sentido, a sala de aula é um lugar social já organizado no qual o professor sempre dispõe de certos recursos em forma de regras e dispositivos organizacionais, mas que exige, ao mesmo tempo, uma intervenção constante para manter-se e renovar-se.

Alunos e professores realizam nas salas de aula acordos, contratos, relações práticas, costumes que traduzem os afetos e preconceitos da sociedade:

“Vai cair na prova, vocês já sabem”; *“Agora bem rapidinho, vai bater o sinal”;* *“Nós combinamos que iria valer nota”* *“Gentem, prestem atenção, pelo amor de Deus”;* *“Leiam, por favor!”* (Anotações de diário de bordo).

No cotidiano da sala de aula realiza-se uma prática pedagógica em que educandos e educadores vivem num tempo - espaço – movimento, organizado e sistematizado e têm como objetivos a busca, a apreensão do conhecimento e a socialização do saber. Essa prática pode conduzir tanto à alienação, à repressão e ao fracasso, quanto à libertação, à reflexão, à valorização e à crítica.

4.4 As práticas de leitura em sala de aula

Esta pesquisa buscou saber como se dão as práticas do ensino da leitura em sala de aula. Durante a permanência da pesquisadora na escola percebeu-se que o cotidiano escolar tem adotado uma série de práticas desmotivadoras que levam o aluno a não gostar de ler. A leitura, quando apareceu em sala de aula, foi usada somente como decodificação. Para exemplificar essa afirmação, apresenta-se a descrição de uma aula registrada pela pesquisadora em diário de bordo:

1. A aula tal como aconteceu:

Primeiramente o professor fez a chamada. Em seguida solicitou que os alunos abrissem o livro didático em uma determinada página e pediu-lhes que fizessem uma leitura silenciosa do texto.

— Abram o livro na página 56 e, façam uma leitura silenciosa do texto.

A partir dessa ordem, pouquíssimos alunos retiraram o livro de dentro de suas mochilas e começaram a ler. Alguns fizeram de conta que não tinham ouvido nada e continuaram conversando com o colega ao lado como se não percebessem a presença do professor em sala de aula. Outros tantos abriram o livro na página solicitada, contudo desprezaram a ordem dada pelo professor. Fizeram de conta que estavam lendo, mas ficaram disfarçando e sempre que podiam aproveitavam a oportunidade para virar-se para trás e mexer, com o colega que estava agindo, também, da mesma forma com outros colegas.

O professor percebendo a situação começou a andar pela sala chamando a atenção dos alunos:

—Sente piá!

—M. leia, faz favor!

—Não incomode as meninas, F!

—Já falei para ficar quieto!

—Você não lê, depois não vai saber fazer o exercício e vai dizer que não entendeu.

—Vou mandar vocês, já, para a orientação, se não ficar quieto!

—Vou mandar chamar os pais de vocês.

—Vou deixar você no final da aula lendo sozinho.

Depois de sucessivas broncas e muito stress, o professor decidiu fazer a leitura do texto em voz alta.

O professor avisou:

—Agora vamos ler o texto em voz alta. E cada um vai ler um parágrafo. Vamos começar com o primeiro da fila. Leia, S. !

Os alunos começaram a ler. Esse momento foi decepcionante. Pois, enquanto o colega lia em voz alta, muitos dos alunos não acompanhavam a leitura com atenção devida.

Andavam pela sala, a procura de lápis, apontadores, borracha ou outro material qualquer. Lembravam-se de algum assunto e olhavam para o colega mais próximo e puxavam conversa, baixinho:

—Você entrou no Orkut, ontem?

—Quantos minutos faltam para acabar essa aula!

—O que vai ter de lanche hoje?

Enquanto isso a leitura seguia-se em frente. Porém, o professor volta e meia chamava a atenção de um e de outro. Contudo, o professor continuava indicando outros alunos que ele percebia que estavam concentrados na leitura. Nesta aula, percebeu-se que uns 30% dos alunos não participaram como deveriam do processo de leitura, tanto silenciosa como em voz alta. Mesmo assim, o professor não se desmotivou e continuou a sua aula.

Após a leitura, anunciou:

—Agora, todos devem responder as questões propostas no livro!

Informou, também, que:

—Não precisam copiar as questões, apenas respondê-las, no caderno!

E, assim, prosseguiu a aula.

Em alguns momentos um aluno ou outro falava em voz alta:

—Professor, não entendi a número 1!

—Professor o que é pra fazer?

—É pra copiá as perguntas, professor?

—Eu não vô fazer! Como é que faz isso, professor?

—Tem que lê de novo o texto, professor?

—Vai valer nota?

—Quanto vai valer, professor?

E, para atender a todas as perguntas dos alunos o professor respondia:

—Leia outra vez o texto e você vai entender!

—Eu já expliquei, o que é pra fazer!

—Eu já falei!

—Preste atenção!

—Parem de perguntar e façam a atividade!

E, essa rotina se estendeu até o término da aula. Ao bater o sinal percebeu-se que aquele momento era muito esperado, tanto pelos alunos quanto pelo professor que saiu imediatamente da sala, dizendo:

— O resto, fica pra tarefa! Amanhã eu corrijo e, e não me venham com desculpas esfarrapadas.

Pelo exposto acima, pode-se observar que a aula proposta pelo professor não atingiu o objetivo que era trabalhar a leitura em sala de aula, como foi registrado no livro de chamada: “Aula de leitura”. Percebeu-se que a aula foi iniciada sem que se criasse expectativas no leitor, não houve atrativos que fizessem os alunos se interessarem pela leitura do texto, não mostrou-se a finalidade da leitura. Os alunos não foram levados a descobrirem os objetivos porque deveriam ler aquele texto “*Abram o livro na p. 56*”. Durante toda a aula não houve nenhuma espécie de interação entre aluno/texto/professor e vice versa. O processo de leitura partiu de um ato mecânico por parte do professor que impôs aos alunos uma leitura, primeiramente, silenciosa e a seguir em voz alta “*façam uma leitura silenciosa do texto*”; “*Vamos ler o texto em voz alta*”. Esse momento de leitura silenciosa que é fundamental para que o aluno entre em contato com o texto, foi desconsiderado pela maioria dos alunos. Essa maioria dos alunos não fizeram a leitura do texto e, isso contribuiu para desencadear uma série de conversas paralelas entre os alunos, impedindo a concentração e entendimento do texto. Percebeu-se que a aula não atingiu os objetivos “trabalhar a leitura”.

Nesse exemplo de aula, ficou evidente a concepção mecânica e estruturalista de leitura que o professor traz com ele. Para Freire (1982), leitura não é somente um mecanismo de decodificação, ela se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Nesse caso, a leitura pode ser entendida como um processo dinâmico que pode levar o sujeito à construir novos conhecimentos. Pois, a construção do conhecimento está atrelada à capacidade do sujeito articular criticamente os elementos do mundo com as informações adquiridas e, assim ressignificá-las conforme o seu interesse. Dessa forma, o leitor interfere e muda seu posicionamento diante do mundo.

No pensar de Solé (1998), é preciso criar um ambiente de leitura, oferecer finalidade, ativar seu conhecimento de mundo, fazer previsões, formular questões, recapitular informações, resumir, destacar idéias principais, responder perguntas sobre o lido e construir interpretações. Segundo a autora para que um indivíduo se torne um leitor autônomo e competente é preciso que receba auxílio e suporte de um leitor mais capaz, isto é, de um mediador cultural que trabalhe com as estratégias no momento da leitura e ofereça uma diversidade de leituras aos alunos.

A despeito das práticas de leitura em sala de aulas observadas nesta pesquisa pelos professores, observou –se que talvez por falta de planejamento ou despreparo de formação, os professores não aplicavam nenhum tipo de estratégias de compreensão de leitura. Para Solé (1998), ao se desenvolver atividades de leitura com os alunos é preciso que o professor tenha em mente que a leitura precisa ser desenvolvida em três momentos fundamentais: o antes, o durante e o depois da leitura.

a) Antes da leitura

O primeiro momento da aplicação das estratégias de leitura na perspectiva de Solé (1998) é o momento em que o professor deve levar os alunos a sentirem vontade, curiosidade em ler o texto proposto. Esse passo é, considerado o mais importante no processo, pois é nele

que o professor irá despertar o interesse dos alunos pela leitura do texto, é o chamado momento da expectativa. As estratégias do antes da leitura fomentam a compreensão do texto, pois permite que o leitor se situe devidamente aparelhado e o conduz a assumir um papel ativo na leitura. Sendo ativo ele constrói a interpretação no decorrer da leitura, faz previsões durante o texto, formula questões e recapitula informações.

A autora afirma que nesse momento o professor pode motivar as crianças, oferecer-lhes finalidades, objetivos para leitura, ativar seus conhecimentos prévios, incentivar suas previsões e perguntas. A finalidade principal desse momento é ativar os conhecimentos anteriores a partir dos quais os alunos atribuem significados aos novos objetos de conhecimentos. Nesse caso, ativar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o conteúdo, o gênero, o autor, as marcas próprias do texto, são estratégias fundamentais no processo de ensino de leitura.

O importante é compreender os propósitos da leitura, o que ler e para que, isso determina a forma como o leitor se situa na leitura e na compreensão do texto. Ao ativar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o conteúdo, o gênero, o autor, as marcas próprias do texto, são estratégias que com a finalidade principal de ativar os conhecimentos anteriores a partir do qual dão significado aos novos objetos de conhecimentos.

b) Durante a leitura

As estratégias a serem utilizadas e ensinadas durante a leitura terão mais eficácia se todo o processo estiver guiado pelas estratégias prévias. Dessa forma, é no durante a leitura que se avalia a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e, assim, se confirma ou não se as idéias expressadas no texto têm coerência com o que leitor pensa. Na maioria das vezes, a maior parte da compreensão do texto ocorre durante a própria leitura.

c) Depois da leitura

Não é possível estabelecer limites claros para as estratégias, sendo estas possíveis de serem utilizadas tanto durante como após a leitura. Após a leitura, para se verificar o que se aprendeu, espera-se que o aluno consiga resumir o que leu, destacando as idéias principais e seja capaz de responder perguntas sobre o que foi lido.

Do leitor competente, espera-se que compreenda o que lê, aprenda a ler também o que não está escrito identificando elementos implícitos, estabeleça relações entre o texto que está lendo e outros já lidos, atribuindo sentidos e consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos do discurso.

Esse é o momento para discutir-se sobre o enredo e a linguagem das leituras realizadas. Os textos oferecidos poderão ser do mesmo gênero ou não. O importante é que se converse a respeito deles, estabelecendo diferenças e semelhanças. Pedir aos alunos para que releiam algumas passagens do texto e discutir o efeito das palavras utilizadas, pode ajudar a encontrar os efeitos lingüísticos e semânticos a partir das escolhas do autor, lexicais e gramaticais. Pode se refletir a respeito do papel destas escolhas no desenvolvimento do tema e das características do gênero textual.

Aos alunos deve ser um momento para se manifestarem, refletirem sobre o título, o portador, o desfecho. O interessante é providenciar que os alunos, em grupos, duplas ou individualmente, tenham acesso à leitura sugerida, no momento do uso das estratégias em sala de aula. Após, organizados e orientados a atenderem-se a apenas um dos objetivos da leitura, solicita-lhes que discutam os conhecimentos prévios que levantaram “antes da leitura”, de forma que as reflexões retomadas auxiliem na construção das idéias principais. Também se pode propor produções orais e escritas em forma de paráfrase ou coletânea de textos do mesmo gênero. É a oportunidade de discutir-se a intertextualidade e a interdiscursividade, lembrando de outras obras ou textos semelhantes de um mesmo autor ou de outros.

Dessa forma, a escola tem o reconhecimento social de ser um dos espaços privilegiados para se desenvolver nas crianças e jovens a cultura da leitura. E desenvolver assim as capacidades de ler, escrever e interpretar. O uso das estratégias leva à progressiva interiorização e utilização autônoma pelas crianças. Nesse caso, compreender os propósitos da leitura, o que ler e para que, pode determinar a forma como o leitor se situa na leitura e na compreensão do texto.

As estratégias de leitura permitem aos alunos ativarem os conhecimentos prévios sobre o assunto e, dessa maneira, assumirem um papel ativo na leitura fazendo previsões, formulando questões e recapitulando informações a respeito do texto e, assim, ir construindo a interpretação do texto no decorrer da leitura. Assim, compreenderá a importância da leitura e sentirá gosto pela mesma.

Observando as falas dos professores observa-se que eles têm noção do papel e da importância da leitura na escola, porém somente no discurso.

“Formar cidadãos críticos, participativos, sujeitos do seu ‘dizer’, capazes de interpretar qualquer gênero textual” (Professora A – Colégio Estadual Inverno);

“Leitura deve ser o ponto de partida para qualquer aprendizagem. A partir da leitura você estimula, desperta a criatividade” (Professora B – Colégio Estadual Inverno);

“É fundamental para o desenvolvimento intelectual, pois através da leitura amplia seus conhecimentos, desenvolve o raciocínio, a esperteza...” (Professora C – Colégio Estadual Primavera);

“Ela é importante para todas as matérias. Quem não tem leitura, não tem argumentos, não produz bons textos” (Professora D – Colégio Estadual Primavera);

“Tem um papel importante na construção e na aprendizagem dos sujeitos, traz sentidos, significados, reflexões” (Professora E – Colégio Estadual Verão);

“É primordial, pois o aluno precisa melhorar, precisamos da leitura para sermos cidadãos” (Professora F – Colégio Estadual Verão).

Pelo exposto, pode-se perceber que os profissionais ligados à questão da leitura sabem qual é a importância da leitura na vida do cidadão. Porém, não estão trabalhando a leitura em sala de aula como deveriam trabalhar. O que está faltando é o professor ser mais comprometido, dominar a língua que está ensinando, ser leitor, ter conhecimento de diferentes maneiras de se ensinar e construir o gosto pela leitura nos alunos. Para que isso possa vir a acontecer, os mediadores de leitura precisam querer e estar em constante formação continuada na área, possuir material adequado e suficiente para que possa planejar uma boa aula e ter condições de executá-la como planejou.

Contudo, de acordo com o observado nas escolas, a maioria das turmas era composta por 35(trinta e cinco) a 40(quarenta) alunos. Nesse caso, pensar em qualidade de ensino significa, também, pensar em redução de alunos por turma. Pois, é impossível um professor desenvolver um bom trabalho no Ensino Fundamental, com 40 (quarenta) alunos por turma. O que tem sido uma realidade nas escolas da rede pública.

Durante as observações verificou-se que as práticas de leitura quando aconteciam eram aplicadas sem sentido ao aluno, com objetivos de avaliar se os alunos decodificavam as palavras escritas no texto, corretamente. O texto servia como pretexto. Dele partiam-se questões com conteúdos gramaticais que seriam respondidas no caderno, pelos alunos.

“Leia de novo – res - su - ci - tou”; *“Leiam o texto e respondam as questões”*; *“Eu vou ler e dar as respostas, prestem atenção”*; *“Leia a frase toda, mas leia alto”*; *“Eu já li todas as questões com vocês, agora...”*; *“Leia o texto de novo para entender”*; *“Leia a resposta para mim”*; *“Agora leiam o vocabulário das palavras difíceis”*. (Anotações de diário de bordo).

O que se observou, na maioria das aulas, é que existe uma distância muito grande entre o discurso e as práticas efetivadas nas escolas; o modo de ensinar é mecânico, estruturalista, se ensina apenas decodificar as palavras, manda-se ler e não se permite ao aluno pensar, fazer hipóteses, fazer inferências, se posicionar a favor ou contra, enfim interpretar e compreender o que leu. Nesta pesquisa observou-se que não existe um trabalho que vise à formação de leitores estimulando os alunos a exercerem essa prática dentro da sala de aula e, para que, dessa forma, se crie uma cultura de leitura nas escolas.

Para se formar leitores é preciso que se trabalhe dentro de uma concepção de leitor em tempo integral, pois, a sociedade que se apresenta ao sujeito é uma sociedade letrada. A habilidade de leitura é indispensável à vida, uma vez que o indivíduo está imerso às imagens, fotografias, letreiros, placas de ruas, sinais de trânsito, notícias de jornal, cheques, notas fiscais, rótulos e revistas. Porém, não se lê um livro de literatura do mesmo jeito que se lê um manual de instrução, uma notícia de jornal e um verbete de dicionário. Essas situações de leitura têm cenário, contexto e finalidades peculiares: divertir-se, manter informado e atualizado, aprender a utilizar um aparelho, preparar um prato especial, executar uma ação. Enquanto se lê, se dialoga com lembranças, emoções, impressões, informações, que ajudam o sujeito a interagir e compreender o que se está lendo. É preciso interpretar, compreender, construir o sentido e conhecer a intencionalidade do texto.

De acordo com Silva (1996), a formação de leitores críticos capazes de percorrer os quadrantes do texto não é questionada pelos próprios profissionais da educação. Esse é um

assunto pouco discutido nas escolas. Nesse caso, questões como – Para que ensinamos? O que ensinamos? Para que as crianças aprendem? – são esquecidas.

É sabido que leitura não se configura como processo passivo, exige recriação, supõe trabalho do sujeito-leitor, e ela é primordialmente um ato de conhecimento objetivo da realidade. É necessário oportunizar leituras de obras diversificadas, obras que fazem viajar, obras que fazem pensar (SILVA, 1996). E pensar, não é atividade prazerosa, pensar faz mudar ou pelo menos incomoda e, muitas vezes, procura-se evitar o pensar porque se procura evitar mudanças.

Solé (1998) diz que para ler o aluno precisa de motivação e saber o porquê. A autora estabelece os objetivos para ler:

- a) Ler para obter uma informação precisa;
- b) Ler para seguir instruções;
- c) Ler para obter uma informação de caráter geral;
- d) Ler para aprender;
- e) Ler para revisar um escrito próprio;
- f) Ler por prazer;
- g) Ler para comunicar um texto a um auditório;
- h) Ler para praticar leitura em voz alta;
- i) Ler para verificar o que se compreendeu.

Como comprova a pesquisa, a maioria dos alunos não lê por prazer ou porque gosta, lê para fazer avaliações, atividades. É preciso ir ao texto para buscar informações, para escutá-lo, para querer saber mais, para buscar incentivação e produzir outros textos e também para descontrair.

Em geral, o aluno que não gosta de ler e justifica dizendo que:

“ler é chato”, “ler é muito chato e cansativo”, “a minha vista começa a ficar ruim”, “prefiro conversar do que ler”, “força a vista e dá dor de cabeça”, “os livros são muito compridos”, “prefiro jogar bola”.

Conforme observação realizada, nesta pesquisa, a leitura é vista pelos alunos como uma atividade cansativa e chata.

Segundo Foucambert (1994), “A leitura só é difícil ou cansativa (e exige esforços) quando não se sabe ler ou quando se precisa traduzir a escrita para compreendê-la” (p.29). Percebeu-se que esses alunos desconsideram que a leitura não é o tempo todo e, nem para todos, em todos os momentos, exclusivamente prazerosa. Parece que os alunos desconsideram que a leitura envolve trabalho, esforço, desafios e, nisso, está a aprendizagem do prazer de ler, da construção do prazer no hábito de ler, do hábito no prazer de ler. Portanto, obrigação não é dissociável do prazer; não são pares constantemente opostos, dicotômicos, nem são exclusivos para qualquer situação de uso da leitura. A sala de aula não tem sido um ambiente de prática diária que mostre aos alunos as diversas facetas que envolvem o ensino da leitura.

Segundo os professores e os pedagogos os fatores que influenciam os alunos a não ler são:

Biblioteca inacessível; não há momento específico para ir à biblioteca; acervo reduzido, desinteressante (Professor A - Colégio Estadual Inverno);

Falta de costume, falta de oportunidade, acomodação, ver TV é mais fácil (Professor B – Colégio Estadual Inverno);

A preguiça, a falta de incentivo da família, falta de concentração, o desinteresse (Pedagogo A - Colégio Inverno);

Pais não incentivam, avanço tecnológico facilita. Internet dá resumo pronto, vídeo-game (Professor D - Colégio Estadual Primavera);

Eles não têm discernimento do que é bom e necessário para a vida, acham que sabem tudo, podem tudo (Professor E – Colégio Estadual Primavera);

A falta de hábito de leitura de casa, TV, vídeo-game, computador (Pedagogo B – Colégio Estadual Primavera);

Falta exemplo do professor, a escola não desenvolve, facilidade de informação da TV, falta material e exemplos em casa, acesso à Internet (Pedagogo C – Colégio Estadual Verão);

Não incentivo em casa, não tem hábito de leitura em casa. DVD, namoro, computador, ficam no lugar do livro (Professor F – Colégio Estadual Verão);

A culpa é dos pais, não dão exemplo. Depois da escola não mostra importância, professor lê pouco e não incentiva aluno, depois TV... Também falta de valores, os pais não lêem, não estimulam (Professor G – Colégio Estadual Verão).

Nesta pesquisa, pelos depoimentos dos questionários percebe-se que, tanto os professores quanto os alunos apresentam um discurso construído sobre a leitura, que vigora

nas políticas públicas e no imaginário social e no interior da escola. As respostas mais recorrentes sobre o assunto leitura, foram:

“ler traz informação”, “ler exercita a capacidade mental da pessoa, é muito bom para o cérebro”, “ler traz conhecimento”, “fujo deste mundo e entro no mundo da imaginação”, “a gente fica mais inteligente”, “ler distrai e eu me divirto”, “ajuda a escrever palavras certas”, “quando leio o tempo passa rápido”(questionários).

Todavia, esse discurso feito pelos alunos é solto e pode ser questionado: ler qualquer coisa é bom? ler em quantidade é bom? A leitura provoca conseqüências positivas naquele que lê? O que é bom hoje, sempre o foi? Quem legitima as leituras boas, as melhores práticas, o material adequado para ler?

O processo de ensino da leitura começa na família e se estende na escola.

Quanto ao papel da família em relação à leitura, os alunos foram indagados se ouviam histórias infantis ou contos de fada na infância. No Colégio Estadual Primavera, 73% da 5ª série responderam que sim, já na 8ª série a maioria não respondeu a essa questão.

No Colégio Estadual Inverno, dos 66 (sessenta e seis) alunos pesquisados da 8ª série, 54% não responderam; dos 63 (sessenta e três) pesquisados da 5ª série, 51% não responderam que histórias ouviam na infância:

No Colégio Estadual Verão, dos 71 (setenta e um) alunos pesquisados da 8ª série, 36% não responderam o que ouviam na infância e, dos 67 (sessenta e sete) da 5ª série, 52% não responderam.

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, memória é “aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência”. Como se pode observar a maioria dos alunos não respondeu que histórias ouviam na infância.

Entretanto, por que não responderam? Será que foi porque tiveram preguiça em escrever, de acionar a memória, desinteresse, descompromisso com a pesquisa, por que não lembram ou ela não foi uma atividade constante e significativa na infância?

Sabe-se que a parceria entre escola, família e comunidade é um desafio para formar crianças leitoras. O desenvolvimento de interesses e hábitos se faz num processo constante que se inicia com a família, reforça-se na escola e continua ao longo da existência do indivíduo por meio das influências recebidas da sua atmosfera cultural.

Segundo Foucambert (1994, p.8) “A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto, 80% de informações que provém do leitor; o resto, o resto é informação sonora”. Assim, o prazer da leitura e o gosto literário pode ser estimulado antes mesmo de a criança aprender a ler por meio das histórias infantis; é o primeiro passo para despertar o gosto pela leitura.

As histórias ouvidas na infância dirigem a criança para a descoberta de sua própria identidade e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Elas alimentam a imaginação e estimulam as fantasias, pois nem todos os seus desejos podem ser satisfeitos através da realidade. Silva (1997, p 11) acredita que a leitura literária é portadora de uma magia que nos “permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar de ser o que se é deslocar-se no tempo e no espaço sem sair do lugar e viver as mais ousadas aventuras do corpo, sem perder o juízo ou trair o coração”.

Nos três colégios, a pesquisa comprovou que em casa, os alunos possuem material para leitura: livro didático, dicionário, jornal, revista, livros de histórias, a bíblia e gibis. A maioria dos alunos da 5ª e da 8ª série afirmou que gostam de ler, porém eventualmente, gostam de ir à biblioteca, mas, poucos emprestam livros. Quando questionados sobre que livros lêem? A literatura que impera são as indicadas pelo professor. Na 5ª incluem-se as

histórias infantis. No Colégio Estadual Inverno o professor leva os livros infanto-juvenis na sala, os alunos lêem e são avaliados.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não há como se formar leitores com leituras esporádicas e com somente um livro. Isso quer dizer que quanto maior for o acesso à diversidade de livros e leituras, maior a possibilidade de ampliação do conhecimento de mundo, de fazer inferências, de exercitar e estimular o gosto pela leitura.

A pesquisa mostrou que, os alunos possuem material de leitura em casa, mas não lêem diariamente, observou-se também nas escolas que a maioria dos professores não leva os alunos à biblioteca e poucos indicam livros; os responsáveis pelas bibliotecas não convidam os alunos à biblioteca, ela é um espaço pouco atraente, à parte da escola. Dos 6 (seis) professores pesquisados, 2 (dois) disseram que levam os alunos na biblioteca. Segundo as pedagogas somente os professores de Língua Portuguesa trabalham com projetos de leitura e levam alunos à biblioteca.

Em síntese, fica claro a importância da família e dos mediadores de leitura no processo da aprendizagem da leitura, é ela quem inicia o gosto pela leitura. É a instituição familiar que desde o útero exerce a função educativa, cultural e humanizadora. Porém, a escola necessita de uma política pública oriunda do Estado que dê sustentação ao trabalho da escola.

No entanto, sobre as aulas de leitura, alguns alunos afirmam gostar, mas denunciam que:

“não temos aula de leitura”, “faz muito tempo que a professora não faz aula de leitura”, “são legais, cada um lê um parágrafo”, “é legal, a gente lê em silêncio e em voz alta” (questionários e diários de bordo).

Como foi observado e registrado em diário de bordo é comum a prática da leitura como decodificação e avaliação na sala de aula: *“Leia de novo esta palavra”*; *“ Leia pulso, e não pouso”*(anotações de diário de bordo).

Durante as aulas a pesquisadora observou que várias vezes o professor pedia aos alunos que lessem em voz alta. Isso , talvez fosse com o intuito de observar se o aluno estava prestando atenção à forma, à pronúncia e à pontuação. Os excertos abaixo elucidam:

“ela pede para cada um ler um pedaço em voz alta”, “ela manda ler em silêncio”, “ela manda emprestar livros”, “é legal, cada um lê uma frase do texto”, “é uma aula que exige muita atenção, senão vai mal na prova”, “cada um lê até um ponto” (Anotações em diário de bordo e questionários).

Essas práticas elencadas acima foram observadas pela pesquisadora durante a observação das aulas. Alguns professores mandavam que o alunos lessem em voz alta, cobravam silêncio e atenção. E justificavam alegando que era para que os alunos entendessem o que estavam lendo.

Segundo Solé (1998) a aplicação de estratégia de leitura pode levar o aluno ao entendimento do texto. A autora afirma que o professor precisa aplicar e ensinar estratégias de leitura para que o aluno entenda o texto que irá ler ou está lendo. No entanto o que se presenciou foi o contrário, pois quando os alunos perguntavam sobre alguma questão que não haviam entendido no texto, os professores mandavam que eles lessem novamente a questão e o texto:

“Leia novamente a questão para entender”, “Vocês precisam ler com atenção para entender” (anotações de diário de bordo).

Na perspectiva de Solé (1998), o ensino de leitura deve levar o aluno à compreensão do texto. Conforme a autora, a compreensão leitora é um processo interno que deve ser ensinado. E, isso, só poderá acontecer se os alunos presenciarem e entenderem como age o professor no momento em que se está ensinando os alunos a interpretar um texto a partir das expectativas criadas pelo professor, das perguntas formuladas por ele, das dúvidas surgidas durante o processo, das conclusões fundamentais tendo em vista aos objetivos que o guiaram no percurso. Dessa forma, o aluno estará presenciando um leitor experiente caminhar pelo texto e poderá se inspirar nele.

Para Foucambert (1994), ler não é somente decodificar, ler é atribuir sentido, é questionar, é compreender. No entanto, para compreender é necessário estar envolvido com os mais variados escritos e interagir com esses escritos, ser questionado, construir respostas. Porém, isso não foi verificado durante as observações das aulas. O que se presenciou foi que a leitura é trabalhada de forma fragmentada, os textos dos livros didáticos assim o são; a prática pedagógica é autoritária, existe pouca interação entre o leitor e o texto e ainda, o texto está presente em sala de aula como pretexto para se ensinar gramática. O texto e contexto não são vistos como elementos indissociáveis.

Smith (1989, p.17), diz que a leitura é “uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintas e fundamentais – é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão”. A leitura é seletiva porque, ao ler, prestamos mais atenção nas informações relevantes, naquelas que nos interessam; é antecipatória porque nossos objetivos definem nossas expectativas, e a compreensão é vista por ele como sendo a base e não a consequência da leitura.

Ensinar a ler envolve a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de aspectos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito (KLEIMAN, 1989). Reconstruir os processos de produção do

texto a partir das pistas deixadas pelo seu autor faz parte de um dos quesitos da formação do leitor competente e crítico. A escola deve trabalhar o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo que, ativados durante a leitura, permitem inferências que levarão à compreensão. A natureza objetiva está relacionada à funcionalidade, ou seja, lê-se com a finalidade de descobrir algo, completar informações que já se possui. Falar em aprendizagem de leitura é falar em responsabilidade do professor e do papel que ele tem como cooperador na tarefa da aprendizagem, e de formação de hábito de leitura, a crença de que só dispor o livro nas mãos do aluno alcança os propósitos por si mesmo, não convence. Se não começarem a formar na escola (quando não foram iniciados na família) hábitos de leitura e introduzidos na aprendizagem das estratégias de leitura, estarão correndo o risco de continuarem no analfabetismo funcional.

Porém, o trabalho com a leitura não é tarefa simples. Os professores e pedagogos relatam suas dificuldades:

“Os alunos não gostam de ler”. (Professor B – Colégio Estadual Inverno);

“Alunos não gostam de ler, nunca leram um livro e chegaram na 8ª série, falta incentivo dos pais”. (Pedagogo A - Colégio Estadual Inverno);

“Falta espaço na biblioteca, alunos não lêem, alguns fingem que lêem”. (Professor E – Colégio Estadual Primavera);

“Alunos têm preguiça de ler. Falta tempo. Não venço conteúdo”. (Professor D – Colégio Estadual Primavera);

“Aluno já lê livro didático. A mãe não incentiva e não acompanha o aluno” (Pedagoga B – Colégio Estadual Primavera);

“Alunos não gostam de ler, não lêem as questões escritas”. (Pedagoga C – Colégio Estadual Verão).

Diante da questão “alunos não gostam de ler” verificou-se que somente uma escola possui projeto de leitura que acontece semanalmente. No entanto, durante a realização da pesquisa no local, nenhuma atividade foi observada. Outro fato observado nas escolas e registrado em diário de bordo é a imposição, o professor manda ler, o aluno lê, não porque quer, mas porque o professor manda. Todavia, é necessário levar em consideração as diversificadas leituras que os alunos fazem fora e dentro da escola: eles possuem celulares, mandam e recebem mensagens, enviam bilhetinhos de amor e amizade na sala de aula, picham carteiras e paredes, têm acesso a internet, mandam e-mails. Enfim, realizam outras leituras e resistem às leituras realizadas pelos professores.

É sabido que sala de aula deve ser o lugar em que o aluno tem acesso a cultura, a informação, ensina-se idéias, valores, comportamentos; também, muito se ensina e muito se aprende. É espaço onde acontecem as rotinas, as experiências, as procuras, as descobertas. A sala de aula não é um casulo hermético desvinculado do todo social e das suas contradições (MORAIS, 1988 p.93). Porém, só aprendemos aquilo que nos dá prazer, aquilo que sabemos o objetivo e para que servem. Conforme as observações realizadas e os registros feitos em diário de bordo, constatou-se que a sala de aula é para os alunos uma “chatices”, uma rotina asfixiante.

Esta pesquisa afirma que ao mesmo tempo em que há em sala de aula alunos indisciplinados e pouco interessados, há também, os que são interessados e comportados.

Encontrou-se, ainda, por um lado, professores que tentam um maior envolvimento com a sala de aula e, por outro, aqueles que se encontram decepcionados com a educação.

Dessa forma, os processos de ensino terminam sendo muito parecidos: ensinar a matéria. Porém, por trás dessa aparente obviedade, existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre os alunos e destes com os professores, num processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos, também um conjunto de negociações, onde os próprios atores, alunos e professores, parecem não ter consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas em qualquer sala de aula e, isso, faz com que alguns alunos sejam atraídos pela disciplina estudada ou não.

Em relação à opinião sobre as aulas de Língua Portuguesa, foi observado que existe uma forte relação professor/aluno; se o aluno gosta do professor, se as aulas são atraentes, dinâmicas, interativas, eles gostam. As respostas obtidas foram:

“gosto de ler”, “gosto de escrever e fazer exercícios”, “interpretar textos do livro”, “gosto de responder as perguntas do livro”, “gosto de conversar, ouvir, fazer perguntas”, “não gosto de Português, mas gosto de conversar com a professora”. (Anotações - diário de bordo e questionários - Alunos)

No entanto, eles também denunciam:

“detesto Português, é chato”, “a professora só grita, ninguém respeita a professora”, “as aulas de Português são péssimas”, “não gosto de Português”, “gosto de brincar e fazer bagunça”. (Alunos- Anotações de diário de bordo e questionários)

Conforme observado e registrado em diário de bordo, dois professores não interagiam com os alunos, mandavam fazer, os alunos não a escutavam, conversavam normalmente, um deles gritava para ser ouvido. A maioria das aulas não eram atrativas, não tinham continuidade, eram fragmentadas, não havia interação professor/aluno e, como já mencionado o material primordial era o livro didático. Alguns alunos faziam questão de mostrar que não gostavam da aula, imitando a professora, assobiando. As aulas não eram planejadas e quando indagados sobre o planejamento (planos de aula) as respostas foram:

“Por escrito eu não faço. A gente sabe como conduzir a matéria. Eu tenho 8ª série faz anos, então não tem porque eu fazer por escrito. E às vezes a gente chega na sala os alunos começam a conversar, você acaba totalmente o que ia fazer...” (Professor A – Colégio Estadual Inverno).

“Eu...não faço! Sigo o livro.” (Professor B – Colégio Estadual Inverno).

“Não. Escrito não. Antes eu fazia, agora não faço mais. Estou quase me aposentando, já sei o que vou fazer na aula.” (Professor C – Colégio Estadual Primavera).

“Olhe no início do ano até que eu fiz por escrito, mas agora no final do ano... Olhe é melhor fazer por escrito para você seguir, é o ideal, é bem melhor. A gente faz o programa por bimestre e entrega na supervisão, e.. é só. Daí a gente sabe como fazer...” (Professor D – Colégio Estadual Verão).

“Planejamento? Ih! Adianta? Você viu como eles são. Eles não querem saber de nada, não querem ler, não prestam atenção. A gente traz as coisas, mas o que adianta. Você viu, falta

orientação na escola, a gente quer tirar o aluno da sala que está incomodando, não tem orientação.” (Professor E – Colégio Estadual Primavera).

“A gente tem um monte de turmas. Ainda bem que supervisão não exige (nem tem na escola), você viu alguma aí? Eu estou quase me aposentando. Eu preparo viu. Eu sento na hora atividade, se não estou corrigindo prova, estou vendo o que vou dar na próxima aula, sempre vejo antes. E aí também eu sigo o livro, é mais fácil, a gente não tem material. Eu não vou gastar em material; a gente ganha pouco não é?” (Professor F – Colégio Estadual Verão).

Foi perguntado às pedagogas se elas acompanham os planejamentos dos professores:

“A coordenação acompanha os planejamentos dos professores. O professor entrega por mês. É confrontado com o livro de chamada e a prova.” (Pedagoga C – Colégio Estadual Verão).

“A coordenação não acompanha o planejamento. Não dá tempo. A gente pede no começo do ano para que os professores planejem suas aulas. Eles entregam o planejamento anual, o plano” (Pedagoga B – Colégio Estadual Primavera).

“O professor de 5ª a 8ª tem autonomia de fazer ou não. Nós pedagogos somos cobrados, mas não tem como cobrar do professor. Você sabe, deveria existir, mas não existe, eles não fazem. O que é discutido é o programa, se venceu o programa. Eu já estou quase me aposentando; e não tem como cobrar. O professor não gosta do profissional pedagogo, tem repulsa a esse trabalho. O professor acha que o programa é o planejamento. Se você pergunta pro professor, ele diz que tem, mas não tem” (Pedagoga A – Colégio Estadual Inverno).

Ensinar é saber planejar. Segundo Tardif (2005), o planejamento está ligado aos valores pedagógicos, culturais, intelectuais e sociais. Ensinar e aprender são funções tanto do professor quanto do aluno e quanto mais prazeroso for essa troca, mais rápido e eficiente será a aprendizagem.

Existem três tipos de planejamento escolar: a) O plano da escola: que traz as orientações gerais que vinculam os objetivos da escola ao sistema educacional; b) O plano de ensino: que se dividem em tópicos que definem metas, conteúdos e estratégias metodológicas de um período letivo e, c) O plano de aula: é a previsão do conteúdo de uma aula ou um conjunto de aulas.

Segundo Tardif (2005, p.212) “a função mais evidente do planejamento do ensino é transformar e modificar o programa a fim de moldá-lo às circunstâncias únicas de cada situação de ensino”.

Planejar requer pesquisar sempre, ser criativo na elaboração da aula, estabelecer prioridades e limites, estar aberto para acolher o aluno e sua realidade, ou seja, o seu conhecimento de mundo, ser flexível para replanejar sempre que necessário. É preciso também levar em conta as características e necessidades da aprendizagem, os objetivos educacionais do Projeto Político Pedagógico da escola, o conteúdo por série, os objetivos e seu compromisso pessoal com o ensino, o tempo e às condições objetivas de trabalho. No planejamento é que se decide o quê, como, quando ensinar e avaliar.

O que se observou foi que os professores não planejam suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos, não têm condições próprias de atingir, selecionar conteúdos atrativos aos alunos. Não escolhem metodologias e recursos de aprendizagem que contribuam para a produção de leitores competentes. A preparação da aula é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de

ano para ano. E por falta de plano de aula, as aulas eram monótonas e sem objetivos definidos, fazendo parecer que sala de aula era momento de distanciamento entre alunos e professores. Pois, segundo Tardif (2005, p.216) “o planejamento é colocado à prova na hora de ensinar”. Portanto, uma boa aula é sinônimo de um bom e organizado planejamento.

4.5 Os mediadores de leitura na escola

Neste trabalho, optou-se por denominar mediadores de leitura os profissionais que atuam na promoção, divulgação e na formação de leitores dentro das escolas, tais como: os professores, os bibliotecários e os pedagogos (coordenadores pedagógicos). No entanto, há outros profissionais liberais que podem atuar como mediadores da leitura, como os: poetas, músicos, cronistas, jornalistas, artistas, dentre tantos outros.

Em relação aos professores, os dados apontaram o seguinte: eles têm idade entre 34 (trinta e quatro) e 51 (cinquenta e um) anos. Todos com formação em Letras e possuem curso de especialização na área. Esses professores afirmaram possuir experiência em Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Os questionários revelaram que os informantes são professores que atuam na educação há mais de 15 (quinze) anos.

Em relação aos responsáveis pelas bibliotecas a pesquisa apontou que eles possuem idade entre 40 (quarenta) e 51 (cinquenta e um) anos. Os profissionais não têm formação em biblioteconomia. A maioria é profissional que está em disfunção por motivo de doença e foram colocados como responsáveis pelas bibliotecas. Um deles declarou que é funcionário de serviços gerais. Quanto à experiência com o trabalho na biblioteca, dois tem 1 (um) ano e meio de atuação como bibliotecário e outro 13 (treze) anos. Quanto a outras experiências profissionais, dois tem experiência de 1ª a 4ª séries e um exerceu a função de secretário de escola.

Em relação aos pedagogos percebeu-se que eles têm idade entre 38 (trinta e oito) e 54 (cinquenta e quatro) anos. Todos com formação em Pedagogia e com curso de especialização na área. Todos têm experiência de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Afirmaram possuir entre 12 (doze) e 13 (treze) anos de atuação como pedagogos e professores.

Considerando que os profissionais que atuam no universo escolar precisam ser leitores, a intenção da pesquisa foi conhecer a relação que eles têm com a leitura. Dessa forma, levantou-se a seguinte questão: Você se considera leitor? Quais razões levam você a ler? Dos 6 (seis) pesquisados apenas um respondeu que não se considera leitor e justificou sua resposta:

“Eu não me considero uma leitora. Falta tempo para eu ler, há muitos livros que ainda não li e que gostaria de ter lido. Alguns que comprei, mas não pude começar ler, outros não terminei” (Professor – B do Colégio Estadual Inverno).

Alguns mediadores de leitura afirmaram que são leitores. As respostas mais recorrentes foram: *“Considero-me leitora porque leio vários tipos de livros e revistas; Faço leituras reflexivas e busco utilizar o conhecimento adquirido; É um jeito de se informar, aprender e divertir-se, sair do cotidiano; É preciso se informar, ler mais; Educação, para poder passar a outros e conhecer um pouco de tudo, aprimorar; Porque procuro ler bastante”*.

Outros ao afirmarem que são leitores se posicionaram mostrando que sabem o valor que a leitura tem para cada um, dizendo: *“A leitura faz parte da minha vida; Sempre que eu posso, eu leio, deixo de sair para ler um bom livro; Leio sempre; Sempre estou lendo alguma coisa que me falam que é bom; Mas, confesso que a gente deveria ler mais, nós educadores”*.

Um dos mediadores deu como desculpas para o fato de não realizar leituras no seu cotidiano, dizendo: *“Dentro da secretaria é impossível ler. De uns tempos para cá quando assumi a biblioteca, quando dá eu até leio”*.

Outras questões abordadas no questionário voltaram-se sobre as possíveis leituras que esses profissionais realizam no dia-a-dia. Quando lhes foi perguntado se lêem jornal com assiduidade, a maioria declarou que lê algumas vezes por semana e, quando lê, é na escola⁴.

Em relação à leitura de revistas todos os pesquisados responderam que gostam de ler. Citaram revistas informativas, especializadas, femininas, eróticas, crônica social, de humor e de esportes. Entre elas: Planeta, Recreio, Nova Escola, Vida e Saúde, Nosso amiguinho, Teen, Turismo, Carta Escola, Escola, Veja, Super Interessante e outras. Entretanto, a maioria respondeu que essas leituras são eventuais, realizadas na escola e em locais públicos.

Quando aos professores fora questionado sobre a leitura literária, a maioria deles respondeu que tem preferência pelos romances e os livros infantis. No entanto, deixaram claro que essas leituras são eventuais. Além do texto literário – romances, crônicas, poesias, contos – apareceram outros gêneros como o religioso, auto-ajuda e livros didáticos. A leitura da bíblia apareceu como primeira preferência. A maioria respondeu que lê para se informar, aprender, conhecer, divertir. No entanto, a leitura por obrigação profissional e escolar foi também citada.

É interessante mencionar que os questionários foram respondidos na presença da pesquisadora, percebeu-se que os mediadores respondiam as questões de forma descompromissada apenas para satisfazer de forma positiva à pesquisa. Assim, o resultado da pesquisa não poderia afirmar que os mediadores não são leitores, uma vez que se apresentaram como leitores e indicaram fontes de leituras.

⁴ É importante registrar que as três escolas pesquisadas têm assinatura de um jornal local.

É sabido que, sem profissionais que leiam, que gostem de livros, dificilmente se modificará a paisagem atual da leitura escolar. O professor deve ter gosto pela leitura, gostar de livros, sentir prazer pela leitura. Portanto, ser leitor por excelência é um dos requisitos básicos para quem quer ser formador de leitores, pois quando o aluno vê o entusiasmo do professor tende a procurar os livros para ler. Assim, o professor deve ser o mediador, isto é criar condições para o aluno realizar as leituras de diversos gêneros: contar histórias, ler um texto de jornal, de revistas, ler ou contar piada, charges, propagandas, enfim, despertar e propiciar o contato do aluno com o livro e a leitura. O mediador é aquele que compartilha o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer, esse é o papel fundamental do professor.

Smith (1989) afirma que as crianças tornam-se leitoras quando estão engajadas em situações onde a linguagem escrita a elas é apresentada e utilizada de forma significativa. Cada vez que uma criança ouve um adulto lendo para ela, ela sente-se motivada para ler também. Assim, se os pais não lêem para seus filhos, é esperado que os professores em sala de aula leiam. E, ainda, se o professor for um mediador competente dessa prática ele conseguirá formar leitores bem sucedidos.

Saveli (2007) diz que a formação do leitor ou aprendizagem da leitura não está amarrada a técnicas ou métodos, porém ao comportamento do professor na sua prática pedagógica. O professor aproxima o livro e a criança deixando-a fazer escolhas, lendo textos, mostrando ilustrações, ouvindo atentamente, respondendo perguntas, observando e respeitando suas relações. A leitura de um texto é infinita, mas o momento em que o mediador compartilha com o aluno a leitura e a troca de experiências é única por incluir o vínculo ali estabelecido. Portanto, “em sala de aula, diante de seus alunos, o professor tem de fabricar os malabarismos mais escabrosos a fim de desempenhar o seu papel de orientador de leitura” (SILVA, 2005, p.11).

Assim, o professor que gosta de ler, contribui para a formação do gosto pela leitura aos alunos. No entanto, as respostas dadas pelos alunos apontam que os professores lêem para eles apenas os textos literários que estão nos livros didáticos.

Por meio dos questionários, das observações de sala de aula e dos registros em diário de bordo, verificou-se que a grande maioria dos professores lê, simplesmente, as atividades contidas no livro didático, tais como: fragmentos de textos, exercícios e outras questões abordadas pelo mesmo. Nesse caso, o livro didático continua sendo uma das ferramentas mais utilizadas nas salas de aula pelos professores e constitui-se, na maioria das vezes, num único instrumento para leitura no cotidiano escolar. Essa prática empobrece as condições para um ensino de qualidade. Segundo Silva (1996), o trabalho docente exige que se mergulhe em diversas fontes de conhecimento para planejar a aula, rompendo com a prática de seguir um único livro didático. Foucambert (1994) acrescenta dizendo que “o professor do Ensino Fundamental deve ser um perito em textos para crianças” (p.10).

Pesquisas têm indicado que o livro didático ocupa espaço fundamental no processo de escolarização dos indivíduos, uma vez que se encontra disseminado no meio escolar e muitas vezes se constitui no único material dessa ordem acessível para os alunos. Geraldi (1984) diz que o ensino no Brasil ‘é livresco’, associado ao fato de que inexistem livros e bibliotecas nas escolas; e sem livros pratica-se no Brasil um ensino livresco e essa ausência de livros é compensada pelos livros didáticos. Conforme Lajolo & Zilberman (1993), o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola.

Porém, esse instrumento didático está presente em todas as etapas de escolarização do indivíduo e, muitas vezes, é a única fonte de informação e atualização tanto do professor, quanto do aluno. O livro didático tem sido visto como um material didático importante ao professor em suas práticas pedagógicas. Além, de ele abordar os conteúdos que serão

ministrados, ele apresenta métodos e técnicas que poderão ser seguidas pelo professor em sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor fazer a seleção dos conteúdos oferecidos, de acordo com o estipulado em seu plano de aula. É preciso que o professor esteja preparado para selecionar as atividades de leitura sem comprometer o desenvolvimento do sujeito-leitor. Isto é, o professor deve usar os textos para entender que é uma oportunidade de explorar o lúdico presente nos textos literários. Portanto, o mediador precisa promover uma leitura que vá além do estudo dos aspectos formais ou para fins gramaticais do texto em questão.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao livro didático é a recorrência excessiva aos mesmos autores e obras, o que pode ocasionar uma visão limitada de literatura. Além disso, nota-se com frequência a ausência de informações sobre os autores, o que impossibilita uma contextualização apropriada. Observa-se a fragmentação e a descontextualização que não se restringem somente aos textos abordados, mas também na organização e articulação do próprio livro didático, marcado pela ausência de integração entre as diversas partes que o compõem.

A escolha do texto literário é, muitas vezes feita conforme o tema e os conteúdos trabalhados na unidade do livro, como mero pretexto para estudos gramaticais. A análise dos pareceristas do MEC no Guia dos livros didáticos – PNLD 2002 confirma esse fato:

(...) um enfoque historiográfico, centrado nas características dos estilos de época e nos elementos estruturais de composição/foco narrativo, caracterização de personagem, ritmo e rima na poesia. As principais habilidades trabalhadas são as localizações de informações e as paráfrases. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor, quando, por exemplo, solicitam do aluno (...) ora apenas identificar as intenções do autor (...) ora utilizar poemas exclusivamente para estudo de conteúdos gramaticais (...) ora passar do sentido conotativo, para o sentido denotativo, o que é questionável. (MEC, 2001 pp.56, 79, 90,116)

A incoerência entre o discurso presente na apresentação do livro e o conteúdo presente no seu interior é uma questão polêmica enfatizada por Silva (2005) ele diz que as idéias e as propostas apresentadas levam a crer que o material foi bem elaborado, que se vale

de teorias e concepções modernas, que visam integração do conhecimento prévio do aluno com o conteúdo a ser estudado.

Quanto à concepção de leitura, observa-se que ele está em interação entre autor e leitores que constroem e reconstróem o texto. De acordo com essa concepção ler se constitui no ato de resgatar as intenções do autor através do sentido de cada texto, havendo assim, uma interação entre sujeitos (autor-leitor) mediada por ele.

Conforme o uso, o livro didático pode limitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, pode tornar o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. Esses livros, em geral, são fechados, não só nas respostas como nas perguntas que são feitas; essa prática negligencia a relação existente entre texto e leitores, ao cobrarem-se respostas objetivas e fechadas em textos subjetivos e abertos, como os literários. “O livro didático exclui a interpretação, e, com isto, exila o leitor.” (ZILBERMAN, 1993, p.21).

Conforme Solé (1998) é preciso oferecer atividades diversificadas, pois, aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, a ser ativo e ter objetivos saber-se auto-interrogar. Os livros devem ser colocados à disposição dos alunos para que os mesmos manuseiem e escolham o que querem ler. Isso exige que o professor exercite sua observação ativa quanto aos alunos e à sua própria intervenção, compartilhar objetivos, tarefas e os significados construídos. Além disso, ensinar a ler requer a promoção de atividades significativas de leitura, reflexão, planejamento e avaliação da própria prática em torno da leitura.

Vive-se num ambiente rodeado de diversas leituras: comerciais de TV, cartazes de rua, filmes, nomes de marcas, notícias, outdoors, panfletos, manuais de instrução, horários rótulos, invólucros. O dilema do professor, não é o de encontrar material e sim de selecionar. Para formar leitores é preciso perseguir dois requisitos básicos: a) disponibilidade de material

interessante e que faça sentido para o aluno e, b) orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia.

E nesse contexto, aparece a figura do bibliotecário como um bom leitor e bem preparado para exercer a função de mediador de leitura, para que da mesma forma que o professor, com conhecimento de teorias e de práticas de leitura possa dar suporte ao trabalho de formação de leitores na escola.

Quando aos responsáveis pelas bibliotecas fora indagado que atividades eles desenvolviam para incentivar a leitura responderam que:

“Separo gibis para fazer troca, troca; pergunto o que ele gosta”, “Falo da importância do livro”, “Falo dos livros, digo que é bom, deixo-os à vontade para levar, se não gosta devolve”, “Quando já li, eu indico; adolescentes adoram histórias de beijos, poesias, namoros...”, “Infanto-Juvenil,mas levam o que querem, lê se quiser.” (Responsáveis pelas bibliotecas-anotações de diário de bordo)

É sabido que biblioteca e leitura estão intimamente ligadas, elas espelham valores sociais e representam a cultura, a educação, a economia e o lazer da civilização em uma determinada época e contexto. É nela que se encontra a preservação da memória e do saber, e tem a disponibilidade de poder disseminar informações.

Assim, ensino e biblioteca são instrumentos complementares; ensino e biblioteca não se excluem, complementam-se (SILVA, 1995) é um instrumento indispensável como apoio didático pedagógico e cultural, e também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração de leituras e pesquisas. É oportunidade para o aluno entrar em contato com livros, revistas, jornais e outros documentos para ampliar seus conhecimentos e informações. Deveria funcionar como um centro ativo da aprendizagem, ser ‘o pulmão da escola’

(SAVELI, 2003); ‘centro de documentação’ (FOUCAMBERT, 1994), ser um espaço cultural agradável para o aluno permanecer, pesquisar, ler, assistir filmes, teatros, fazer exposições, produções, criações, representações e outros.

Portanto, como observado, a biblioteca é um espaço que não convida pais, alunos, funcionários, professores à visita, é um anexo da escola. Nas três escolas está num espaço de sala de aula, sua arquitetura não foi projetada para receber uma turma de 35 (trinta e cinco) a 40(quarenta) alunos, assim o professor não pode fazer uma prática diferenciada de leitura nesse local. Não é um local privilegiado da escola, é um espaço que se visita e não que se habita (SAVELI, 2003).

Nas escolas pesquisadas, a maioria dos professores não leva os alunos à biblioteca porque o espaço é pequeno e não comporta toda a turma, não existem salas de leitura onde professores e alunos possam desenvolver aulas agradáveis e descontraídas num ambiente propício para essa atividade.

A biblioteca escolar desempenha um papel muito importante na construção de saberes, como espaço dinâmico e integrante da escola, envolvida no processo ensino-aprendizagem. Para tal necessita estar equipada de material adequado para desempenhar sua função de agente educacional, proporcionando aos alunos oportunidades de crescimento e enriquecimento cultural, social, intelectual e momentos de lazer, através de livros científicos e de leituras recreativas.

Segundo Foucambert (1994, p.17), “a escola é um momento de formação de leitor”. É na escola que a criança tem o direito de aprender a ler, e, um dos objetivos da escola é fazer os alunos se apropriarem desse conhecimento. A escola é parte integrante do processo educativo e um dos papéis dela é investir na formação do leitor.

Foucambert (1997) diz que é impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas. O autor diz que

existe no espaço escolar muita soletração e pouca leitura; coloca um conjunto de fatores que determinam as práticas de leitura: a) a formação precária dos professores; b) falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança das propostas pedagógicas que refutam atividades mecanicistas de treinamento e repetição; c) a importância que se dá aos manuais didáticos; d) dificuldades de transpor a produção acadêmica para as práticas cotidianas; e) inexistência de um campo particular de pesquisa que estude leitura na escola; f) a escola não percebe que leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, por isso, um projeto político-pedagógico deve ter a leitura como eixo norteador da prática pedagógica interdisciplinar.

Os dados revelaram que os professores e a escola sabem da importância da leitura na vida dos indivíduos. Portanto, as investigações e ações precisam incidir mais no conhecimento das práticas e das concepções de leitura que as acompanham de fato.

A análise dos dados contribuiu para que fosse possível compreender e responder as questões da pesquisa e, ainda ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão da prática, deveria se transformar em hábito para todos os educadores (Editorial. In: Leitura: Teoria & Prática nº37, 2001)

O ensino da leitura vem sendo há algum tempo objeto de estudos científicos e, portanto, acredita-se ser esse um debate imprescindível, principalmente, quando se depara com os baixos índices do rendimento escolar apresentados pelas avaliações oficiais do PISA, Prova Brasil entre outros. Essas avaliações evidenciaram que a falta de compreensão leitora dos alunos das escolas brasileiras constituem um problema que devem ser equacionados.

A partir desses dados teve-se a preocupação de investigar o porquê dessa situação, uma vez que, o tema leitura tem sido nos últimos 40 (quarenta) anos, o alvo de políticas públicas elaboradas com o intuito de, conforme o slogan “Vamos fazer do Brasil um país de leitores” promover e incentivar a leitura no país. Com essa e outras iniciativas o Governo Federal em parceria com governos estaduais, municipais, escolas, professores, pesquisadores, bibliotecários, escritores, editoras, livreiros, organizações não governamentais, meios de comunicações e empresas privadas incentivou e promoveu a leitura no dia-a-dia dos cidadãos brasileiros.

As ações políticas, oriundas do Governo Federal, são financiadas com significativas verbas públicas destinadas à compra de livros didáticos e de literaturas para as escolas, cursos de formação continuada aos profissionais da educação, assessorias para análise e seleção de livros, projetos curriculares e avaliação do desempenho escolar dos alunos.

Essas políticas públicas voltadas para a formação de leitores foram criadas com o objetivo de atender as necessidades presentes no contexto escolar. Dessa forma, o governo ao implantar e implementar essas ações políticas dentro das escolas espera que conforme a realidade de cada instituição escolar, haja um trabalho que seja levado a sério e desenvolvido

de forma consciente. Contudo, nem sempre essas ações são articuladas às práticas cotidianas escolares, o que, muitas vezes, não surtem os resultados esperados.

Nessa direção, é que se destaca a pertinência e relevância do tema investigado para um programa em Educação: a prática da leitura no cotidiano escolar, uma vez que é na escola e, mais particularmente, na sala de aula que as políticas públicas dessa natureza tendem a serem efetivadas.

Esta pesquisa teve a intenção de mostrar a importância da contribuição das políticas públicas no campo da leitura para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade no dia-a-dia escolar. Para tanto, foi necessário que se fizesse um estudo do objeto no espaço em que acontece esse ato pedagógico, isto é, a sala de aula.

O estudo mostra que as escolas possuem uma cultura centrada em rituais e rotinas criadas há muito tempo e que ainda fazem parte do cotidiano escolar. Na maioria das vezes, a cultura imposta em sala de aula é provocadora de competições entre ideologias onde professores e alunos lutam entre si, fazendo acordos, negociações na tentativa de cada um, impor a seu modo os seus valores, crenças e hábitos.

Nessa luta de poder, nessa guerra de nervos do dia-a-dia, a escola precisa pensar em como oferecer aulas de qualidade, que sejam mais atrativas e motivadoras, que vão ao encontro das necessidades apresentadas pelos alunos.

Partindo dessa perspectiva, é fundamental que as aulas de Língua Portuguesa sejam planejadas com atividades menos cansativas, repetitivas, monótonas, fragmentadas, desinteressantes e, com a participação ativa dos alunos. Pois, como há alunos interessados, comportados, há também alunos desinteressados, bagunceiros, desestimulados que precisam se sentir incluídos no processo.

O trabalho com a leitura nas práticas diárias em sala de aula precisa ser menos estruturalista, uma vez que ensinar a ler não é apenas decodificar as palavras, mas levar o

aluno à compreensão do texto que se está lendo. Nesse caso, o professor ao trabalhar com a leitura precisa, antes de tudo, dominar a língua que vai ensinar, conhecer e se utilizar de meios estratégicos para levar o aluno ao entendimento do texto. O ensino de leitura necessita da interferência direta do professor como mediador no processo para dar subsídios, proporcionar condições para que o aluno possa percorrer os quadrantes do texto. Nesse sentido, entende-se que o professor exerce um papel relevante no processo da leitura. É ele que irá mediar a leitura, desde uma atividade mais simples (decodificação), a uma mais complexa (compreensão). O leitor aprendiz necessita desse professor mediador para conduzir, orientar e aplicar estratégias de leitura trazendo material diversificado e pertinente à diversidade e heterogeneidade presente em sala de aula e, assim, motivar os alunos para a leitura do texto.

O professor precisa ter consciência do seu papel no processo de formação de leitores para que sejam capazes de atuar com competência no momento em que precisam ler. Por conseguinte, sem troca, sem diálogo, sem reflexão não existem condições para reverter o fracasso escolar instaurado dentro das escolas.

Isso só fará parte do contexto educacional se as políticas públicas voltadas para educação investirem em recursos didáticos, na qualificação permanente dos professores que visem superar as práticas pedagógicas estruturalistas.

Há que se refletir na seguinte questão: A leitura pode ser ensinada ou a pessoa nasce com o dom de ser leitor? Como despertar o interesse dos alunos pela leitura? Como fazer com que as aulas de leitura se tornem atrativas e motivadoras para os alunos? Quem é o professor de leitura dentro das escolas? A escola tem cumprido o seu papel de formadora de leitores? Como a escola se posiciona em relação à ausência da leitura dentro dela?

Segundo Pennac (2008: p. 13), “o verbo ler não suporta imperativo”. A leitura deve ser ensinada, mediada, compartilhada e jamais imposta. Não há como ensinar o aluno a gostar de ler sem antes mostrar a ele a relação desse ato – ensinar-aprender. É necessário explicitar o

que se quer ensinar e o que se pretende com aquele ato. O ensino é um processo dialético, isto é, quem ensina aprende. Mas o que se ensina e se aprende? Se ensina e se aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Freire (1996, p.21) diz que “não há docência sem discência”.

A maneira como se desenvolve e se apresenta o trabalho com a leitura na sala de aula é fruto daquilo que se acredita e se adquire como bagagem cultural de vida. Nesse caso, a metodologia escolhida pelo professor no momento em que irá trabalhar a leitura é algo marcante na aprendizagem, isto é, na construção que cada indivíduo realiza durante a vida. A partir disso, é preciso pensar em aulas bem planejadas, em que o aluno possa perceber a intenção do professor ao escolher aquela atividade. Daí a necessidade de o professor conhecer bem a metodologia presente no livro didático usado por ele e pelo aluno em sala de aula. Quando isso acontece, o trabalho com a leitura, mesmo que seja a partir do uso do livro didático se torna significativa ao aluno e ao professor.

De acordo com o exposto acima, esta pesquisa considera que é possível de a leitura ser ensinada, motivada e planejada fazendo uso de estratégias de compreensão leitora. Para tanto, de acordo com Solé (1998), os mediadores de leitura precisam estar preparados para poderem oferecer aos seus alunos diversas maneiras de se ler um texto que facilitem a compreensão do texto que lhe é oferecido, considerando sempre a construção do sentido do texto pelo leitor, as estratégias utilizadas, o contexto, o conhecimento prévio do leitor e a diversidade de gêneros textuais. As estratégias são as ferramentas utilizadas que auxiliam na compreensão dos textos.

A defesa de um conhecimento maior de diversos gêneros textuais é essencial para o desenvolvimento de estratégias de leitura, pois conhecendo a função social dos textos, os tipos de discurso que neles predominam e as formas como eles são estruturados, o leitor pode chegar a compreendê-los de forma eficaz. O ato de ler é, pois, uma ação política e, por isso,

pode-se dizer que o acesso à leitura depende da organização da sociedade e do Estado, que ajuda a mantê-la e reproduzi-la.

Dentro das escolas existe um discurso pronto que culpa a mídia e a instituição familiar pelo desinteresse dos alunos pela leitura. Entretanto, os professores reconhecem que a leitura é importante para a vida das pessoas, têm noção do papel da escola na formação de leitores. A escola é considerada como fundamental para o processo de formação de leitores. Ela tem assumido perante a sociedade a função de promotora e incentivadora da leitura. Entende-se que a leitura perpassa por todas as disciplinas do currículo escolar e, portanto, desenvolver as habilidades e competências leitoras é de responsabilidade do coletivo da escola.

Outro discurso disseminado no interior das escolas é o de que os alunos não gostam de ler e, isso dificulta o trabalho com a leitura. No entanto, a escola precisa desempenhar com qualidade o seu papel como formadora de leitores.

Nesse entender, os projetos de incentivo à leitura são muito bem vindo dentro das escolas. Os profissionais responsáveis por mediar a leitura nas escolas, como bibliotecários, pedagogos e professores devem ser leitores e se envolverem nessa prática, pois só se convence alguém sobre alguma coisa, quando se acredita naquilo que se prega e se defende em todas as situações.

Como ressalta Chartier (1996, p.26) “é preciso que se pense numa Pedagogia da leitura que leve em consideração experiências culturais diferentes dos alunos e que não suponha já adquirido o que está apenas em vias de constituição”.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. B. **Processos que levam à compreensão dos textos**. Psicologia em estudo. Maringá, v.11, n.1, jan/abr.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em jan.2007.
- ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus. Campinas, SP, 1995.
- ARROYO, M. G. **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**: Aula de leitura. São Paulo: Ática, 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto, 1994.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora AS. Rio de Janeiro 1975.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Tradução de Jeni Vaistsman, 1984.
- BOURDIEU, P. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org.) Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- BOURDIEU, P. Campo de poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson campos Vieira. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. **A leitura uma prática cultural**. In CHARTIER, R.(org.) Práticas de Leitura. São Paulo: Estação Liberdade,1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **PNE**. Disponível: www.mec.gov.br. Acesso 20/02/08.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cascavel, Unioeste. Lei nº 9394/96. BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRANDÃO, C. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1986. In: MORAIS, Regis. **Sala de aula**: que espaço é este? Campinas: Papirus, 1986.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papyrus, 2004.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. **Estado e trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARNOY M. **Educação, Economia e Estado**. 3ªed. São Paulo: Cortez,1984.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. (Original L' invention du quotidien – 1.arts de faire).

CERTEAU, M. de. GIARD Luce e MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cocinar. Tradução Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlick Orth. Petrópolis: Vozes, 1996. (Original L' invention du quotidien).

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COPEL, R. J. **Políticas Públicas de Incentivo à Leitura**: Um estudo do Projeto: “Literatura em Minha Casa”. Dissertação de Mestrado em Educação, Ponta Grossa, UEPG, 2007.

COSTA, L. F. C. **Problemas de Compreensão de leitura de alunos universitários**. Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Psicologia UFPE, Recife, 1998.

DUARTE, N. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação**. Florianópolis: Perspectiva, v.24, n.1, p.89-110, jan/jun.2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, N. S. de A. **Leitura no Brasil**: Catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado: 1980-1995. Supervisão Lílian Lopes da Silva. Campinas, São Paulo: UNICAMP,1999.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Paz e Terra São Paulo, 1994.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Editora Moraes. São Paulo, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 10ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2003ª

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2003.^b
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol23 n 1-2 jan/dec. 1997.
- GADOTTI, M. **O que é ler?** Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1982.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Ed. Copyright. Rio de Janeiro, 1989.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Leitura e produção, Cascavel: Assoeste, 1984.
- GIMENO, J. Sacristán. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro; Civ. Brasileira, 1978.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- KLEIN, L. **Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública**. In: Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem. Curitiba, 2003.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas. São Paulo: Editora Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- MEC, FNDE/PNLD. **Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries**, 2001.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e texto**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2000.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**; tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de leitores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.
- KRAMER, E. H. e CASTLE, M. **Desenvolvendo leitores para toda vida**. Em E. H. Kramer e M. Castle (orgs). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia; Tradução Marie-Agnes Chauvel; prefácio Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEGENDRE, R. Dictionnaire actuel de l' education. 2 ed. Montreal: Guêr, 1993 (Éditeur limitée).In: OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de. A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1982.

MARSCUSHI, L. A. **Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo**. Leitura, teoria e prática. 1985.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MARCONI, M. de. A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1982.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, R. de Org. **Sala de aula: Que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MORAES, R. **Escola de Cidadãos**. Isto é, nº1579, p.68-69. Dezembro 2000.

Ministério da Educação e do Desporto – **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**, Brasília, Secretaria do Ensino Fundamental. 1997. Brasil.

NASTRI, R. M. Alguns aspectos da leitura. In: **O bibliotecário e a análise dos problemas de leitura** (Org) Ezequiel Theodoro da Silva. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2 ed. São Paulo: Pioneira,1999. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PARO, V. H. **Políticas Educacionais: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade**. In: Estado e Política Educacional, 22ª Reunião da Anped, realizada de 26 a 30/09/1999, em Caxambu.

PARO, V. H. **Cidadania, democracia e educação**. In: Congresso Nacional de Reorientação Curricular, I, Blumenau. Anais. Prefeitura Municipal de Blumenau/ Universidade regional de Blumenau, 1999.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SAVELI, E. de L. **Leitura na escola**: as representações e práticas de professores. Curitiba: Moderna. (Coleção: Educação em pauta) de Forlin Grangeli, 2003.

SAVELI, E. de L. Por uma pedagogia da leitura: Reflexões sobre a formação do leitor. In: **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso: Marcos Bagno...(et al) org. Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, E. T. da. **A produção de leitura na escola**: pesquisas e propostas. São Paulo: Atica, 2005.

SILVA, E. T. da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, I. M. F. da. **Ensinar a pensar**: uma atividade da biblioteca escolar. Biblioteca & Comum. Porto Alegre, v.7, p.9-30, jan/dez.1996.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. B. **As condições sociais da leitura**: uma reflexão em contraponto. In: Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SOLÉ, I. COLL, C. **Os professores e a construção construtivista**. Em Coll e outros. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática. 1999.

SOUZA, C. **Professor Leitor** <<http://www.universia.com.br> acessado em 16/03.

SOUZA, O; ZAKABI. **Os donos de si**. Veja, São Paulo, v.37, n.34, p. 93-99. 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Cadernos de Pesquisa**. Porto Alegre: Faculdades integradas. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da. **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

Sites consultados:

<http://www.inep.gov.br> (acesso dia 11/06/2008).

[http://portal.mec.gov.br/saeb\(acesodia10/06/2008\)](http://portal.mec.gov.br/saeb(acesodia10/06/2008)).

<http://www.mp.rs.gov.br/infância/legislação/id187.htm>. Acesso 27 de jul.2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização para realização da pesquisa na escola

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a orientação da professora doutora Esméria de Lourdes Saveli. Necessito da permissão da escola para desenvolver minha pesquisa que tem como objeto de estudo “As práticas de leitura que ocorrem no espaço da escola”. Nesse sentido, a estratégia para a coleta parcial dos dados é observação de aulas de Língua Portuguesa em classes de 5ª e 8ª séries.

Outro instrumento para a coleta de dados é a aplicação de questionários aos pedagogos, bibliotecários, professores e alunos das classes observadas.

Assumo o compromisso de que as informações obtidas não serão identificadas no trabalho, protegendo a identidade dos grupos, da escola e dos profissionais informantes.

Agradeço a colaboração, coloco-me à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Ponta Grossa, 01 de setembro de 2007.

Pesquisadora: Vera Lucia Mazur Benassi.

Autorização

Autorizo a professora Vera Lucia Mazur Benassi a coletar os dados necessários a sua pesquisa e utilizá-los em seu trabalho acadêmico, desde que tais informações não exponham a escola, e os profissionais informantes.

Responsável pela instituição

ANEXO 2 – Autorização para a coleta de dados com os pedagogosUNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Prezada Pedagoga

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a orientação da professora doutora Esméria de Lourdes Saveli. Necessito da sua atenção no sentido de fornecer informações para desenvolver minha pesquisa que tem como objeto de estudo “As práticas de leitura que ocorrem no espaço da escola”.

Nesse sentido, a estratégia para a coleta parcial dos dados é observação de aulas de Língua Portuguesa em classes de 5^a e 8^a séries.

Outro instrumento para a coleta de dados é a aplicação de questionários aos pedagogos, bibliotecários, professores e alunos das classes observadas.

Assumo o compromisso de que as informações obtidas não serão identificadas no trabalho, protegendo a identidade dos grupos, da escola e dos profissionais informantes.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração, pois será muito significativa para a construção do meu trabalho.

Ponta Grossa, 01 de setembro de 2007.

Pesquisadora: Vera Lúcia Mazur Benassi.

Autorização

Autorizo a professora Vera Lucia Mazur Benassi a coletar os dados necessários a sua pesquisa e utilizá-los em seu trabalho acadêmico, desde que tais informações não exponham a escola, e os profissionais informantes.

.....
Assinatura do Pedagogo

ANEXO 3 – Autorização para aplicação dos questionários aos professores e alunos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Prezada professora

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (UEPG), sob a orientação da professora doutora Esméria de Lourdes Saveli. Necessito de sua colaboração para desenvolver minha pesquisa que tem como objeto de estudo “As práticas de leitura que ocorrem no espaço da escola”

Nesse sentido, a estratégia para a coleta parcial dos dados é observação das aulas de Língua Portuguesa em classes de 5^a e 8^a séries.

Outro instrumento para a coleta de dados é a aplicação de questionário aos pedagogos, bibliotecário, professores e alunos das classes observadas.

Assumo o compromisso de que as informações obtidas não serão identificadas no trabalho, protegendo a identidade dos grupos e dos profissionais informantes.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração, coloco-me a disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Ponta Grossa, 01 de setembro de 2007.

Pesquisadora: Vera Lúcia Mazur Benassi.

Autorização

Autorizo a professora Vera Lucia Mazur Benassi a coletar os dados necessários a sua pesquisa e utilizá-los em seu trabalho acadêmico, desde que tais informações não exponham a escola, e os profissionais informantes.

Assinatura do Professor

ANEXO 4 – Aplicação para aplicação dos questionários aos bibliotecários

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Prezada bibliotecária

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a orientação da professora doutora Esméria de Lourdes Saveli. Necessito da sua atenção no sentido de fornecer informações para desenvolver minha pesquisa que tem como objeto de estudo “As práticas de leitura que ocorrem no espaço da escola”.

Nesse sentido, a estratégia para a coleta parcial dos dados é observação de aulas de Língua Portuguesa em classes de 5^a e 8^a séries.

Outro instrumento para a coleta de dados é a aplicação de questionários aos pedagogos, bibliotecários, professores e alunos das classes observadas.

Assumo o compromisso de que as informações obtidas não serão identificadas no trabalho, protegendo a identidade dos grupos, da escola e dos profissionais informantes.

Agradeço a colaboração, coloco-me à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Ponta Grossa, 01 de setembro de 2007.

Pesquisadora: Vera Lucia Mazur Benassi.

Autorização

Autorizo a professora Vera Lucia Mazur Benassi a coletar os dados necessários a sua pesquisa e utilizá-los em seu trabalho acadêmico, desde que tais informações não exponham a escola, e os profissionais informantes.

Assinatura do Bibliotecário

ANEXO 5 – Questionário aos alunos

Instrumento de coleta de dados.
Questionário para os alunos:

Identificação:

- 1..Nome
Idade
Bairro onde mora
2. Já repetiu de ano () sim () não
Qual série. Quantas vezes
- 3.Qual é a profissão do pai? Qual salário?
Ele sabe ler () sim () não
Até que série ele estudou?
4. Profissão da mãe? Qual salário?
Ela sabe ler () sim () não
Até que série ela estudou?
5. Quando você era criança alguém contava ou lia histórias para você? () sim () não
Quais?
E hoje alguém lê ou conta histórias para você? () sim () não
6. Os professores lêem para vocês () sim () não
O que eles lêem
- 7.Tem livros em casa () sim () não
() gibis () livro de histórias () enciclopédias () livro didático () revistas () jornal da cidade () outro jornal () dicionário () bíblia () outros
Cite outros
- 8.Você costuma ler em casa () sim () não
Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual (de vez em quando)
- 9.Você tem Internet em casa: () sim () não
Com que frequência consulta Internet: () diária () semanal () algumas vezes na semana () mensal () eventual
Cite os sites de sua preferência
- 10.Você gosta de ler () sim () não
Justifique

11. Você costuma ir a biblioteca () sim () não

Você gosta de ir à biblioteca () sim () não

Qual professor que leva vocês à biblioteca?

Você empresta livros da biblioteca. () sim () não

Que livros já leu da biblioteca?

Este ano, quantos emprestou e leu?

12. Quantos e quais livros o professor indicou?

13. Qual a sua opinião sobre as aulas de leitura (descreva)

14. O que mais gosta de fazer nas aulas de Português (justifique)

ANEXO 6 – Questionário aos professores

Instrumento de coleta de dados.

Questionário para professores:

1. Identificação:

Nome

Idade..

Estado civil

Bairro onde mora

Formação (curso e instituição)

Ano de conclusão

Área de especialização (instituição)

Ano de conclusão

Há quanto tempo atua como professor na área

Leciona outras matérias

2. Experiência profissional: () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () Ensino Médio
() Ensino Superior () Fora do magistério.

3. Você lê Jornal () sim () não

Que partes do jornal você lê prioritariamente:

() noticiário local () noticiário nacional () noticiário internacional () artes
e espetáculos () horóscopo () classificados () esportes () cultura
() outras. Quais

Com que frequência

() diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal
() eventual

Cite o(s) de sua preferência.

Para ler jornais, você: () compra () é assinante () lê em locais públicos
(biblioteca, trabalho, sala de espera, etc).

4. Você lê **revistas** () sim () não

() **de informação** (Veja, Isto É, Época, etc.)

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **especializada** (de informática, de culinária, de saúde, moda, etc.)

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Feminina**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Erótica**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Crônica Social**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() Humor

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() de esporte

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() outras. Quais?

Cite a(s) de sua preferência

Para ler revistas você: () compra () é assinante () lê em locais públicos

(biblioteca, trabalho, sala de espera, etc5. Você lê **literatura** () sim () não

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

Cite a(s) de sua preferência

Você lê prioritariamente: () best-seller () romances seriados de banca de jornal

(Faroeste, Sabrina, Bianca) () histórias em quadrinhos () folhetos de

cordel () ficção científica () romance policial () infanto-juvenil () literatura

psicografada () literatura erótica () literatura erudita () poesia

6. Você lê textos religiosos () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

Cite o(s) de sua preferência

7. Você lê livros técnicos/ profissionais () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

8. Você lê livros didáticos () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

9. Você consulta Internet () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

Cite o (s) sites de sua preferência

10. Você consulta dicionários () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

11. Você lê biografias () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

Cite a (s) de sua preferência

12. Você lê livros de ensaio sobre cultura, história, arte, política, etc.

() sim () não

Com que frequência: ()diária ()algumas vezes na semana ()semanal ()quinzenal
()mensal ()eventual
Cite o (s) de sua preferência

13. Você lê livros de auto-ajuda ()sim ()não
Com que frequência: ()diária ()algumas vezes na semana ()semanal ()quinzenal
()mensal ()eventual
Cite o (s) de sua preferência

14. Que outro tipo de texto você lê?

15. Onde consegue material para leitura?
() emprestado: () da biblioteca escolar () da biblioteca pública () do clube do
livro () de colegas
() comprado: () de amigos ou familiares () em livrarias () feira de livros ou
vendedores ambulantes () por sistema de reembolso postal
() círculo do livro () em eventos () em sebos () via Internet ou
foto copiado eletronicamente.

16. Você lê mais: () durante a semana () nos finais de semana () nos feriados
() nas férias () em casa () na escola () em bibliotecas () em espaços públicos
(praças, clubes, etc.) () em salas de espera

17. Você lê para: () divertir-se () informar-se () aprender / ficar culto () por
obrigação escolar () por obrigação profissional () para conhecer a doutrina religiosa ()
para orientar a sua vida () outros motivos

18. Você tem livros em casa ()sim ()não
Quantos? () até 10 livros () até 50 livros () até 100 livros () até 500 livros
() acima de 500 livros

19. Você frequenta bibliotecas ()sim ()não
Qual?

20. Você se considera leitor ()sim ()não
Indique razões

21. Você leva os alunos à biblioteca ()sim ()não
Com que frequência? () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

22. Os alunos emprestam livros da biblioteca ()sim ()não

23. A escola possui projeto de leitura ()sim () não
Acontece com frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal
() quinzenal () mensal () eventual

Descreva como acontece em suas aulas

24. O que indica para os alunos lerem

25. Você possui dificuldades para trabalhar com a leitura ()sim ()não

Quais são as dificuldades

Quais fatores influenciam o aluno a não ler

26.Existe alguma técnica de leitura que você aplicou e que considerou importante?(descreva)

27.Qual é seu livro didático.

Foi você quem o escolheu ()sim ()não

Você o utiliza nas aulas ()sim ()não

28.Na sua opinião qual é o papel da leitura na escola?

ANEXO 7 – Questionário aos bibliotecários

Instrumento de coleta de dados.
Questionário para o responsável pela biblioteca:

1. Identificação:

Nome
Idade.
Estado civil
Bairro onde mora
Formação (curso e instituição)
Ano de conclusão
Área de especialização (instituição).
Ano de conclusão
Há quanto tempo atua como bibliotecário

2. Experiência profissional: () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () Ensino Médio
() Ensino Superior () Fora do magistério

3. Você lê Jornal () sim () não

Que partes do jornal você lê prioritariamente
() noticiário local () noticiário nacional () noticiário internacional () artes
e espetáculos () horóscopo () classificados () esportes () cultura
() outras. Quais?

Com que frequência

() diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal
() eventual

Cite o(s) de sua preferência.

Para ler jornais, você: () compra () é assinante () lê em locais públicos
(biblioteca, trabalho, sala de espera, etc.).

4. Você lê **revistas** () sim () não

() **de informação** (Veja, Isto É, Época, etc.)

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **especializada** (de informática, de culinária, de saúde, moda, etc.)

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Feminina**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Erótica**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Crônica Social**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Humor**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() de esporte

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

() **outras.** Quais?

Cite a(s) de sua preferência

Para ler revistas você: () compra () é assinante () lê em locais públicos (biblioteca, trabalho, sala de espera, etc.).

5. Você lê literatura () sim () não

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite a(s) de sua preferência

Você lê prioritariamente: () best-seller () romances seriados de banca de jornal (Faroeste, Sabrina, Bianca) () histórias em quadrinhos () folhetos de cordel () ficção científica () romance policial () infanto-juvenil () literatura psicografada () literatura erótica () literatura erudita () poesia

6. Você lê textos religiosos () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o(s) de sua preferência

7. Você lê livros técnicos/ profissionais () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

8. Você lê livros didáticos () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

9. Você consulta Internet () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) sites de sua preferência

10. Você consulta dicionários () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

11. Você lê biografias () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite a (s) de sua preferência

12. Você lê livros de ensaio sobre cultura, história, arte, política, etc.

() sim () não

Com que frequência: ()diária ()algumas vezes na semana ()semanal ()quinzenal
()mensal ()eventual
Cite o (s) de sua preferência

13. Você lê livros de auto-ajuda ()sim ()não
Com que frequência: ()diária ()algumas vezes na semana ()semanal ()quinzenal
()mensal ()eventual
Cite o (s) de sua preferência

14. Que outro tipo de texto você lê?

15. Onde consegue material para leitura?
() emprestado: () da biblioteca escolar () da biblioteca pública () do clube do
livro () de colegas
() comprado: () de amigos ou familiares () em livrarias () feira de livros ou
vendedores ambulantes () por sistema de reembolso postal
() círculo do livro () em eventos () em sebos () via Internet ou
foto copiado eletronicamente.

16. Você lê mais: () durante a semana () nos finais de semana () nos feriados
() nas férias () em casa () na biblioteca () em espaços públicos (praças, clubes, etc.)
() em salas de espera

17. Você lê para: () divertir-se () informar-se () aprender / ficar culto () por
obrigação escolar () por obrigação profissional () para conhecer a doutrina religiosa ()
para orientar a sua vida () outros motivos

18. Você tem livros em casa ()sim ()não
Quantos? () até 10 livros () até 50 livros () até 100 livros () até 500 livros
() acima de 500 livros

19. Você frequenta outras bibliotecas ()sim ()não
Qual

20. Você se considera leitor ()sim ()não
Indique razões

21. Você incentiva os alunos a lerem na biblioteca ()sim ()não
Como

22. O que indica para os alunos lerem

23. Os alunos emprestam livros da biblioteca ()sim ()não
Que livros os alunos mais procuram

24. A escola possui projeto de leitura ()sim () não
Acontece com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal
() quinzenal () mensal () eventual

25. Descreva como acontece

26. Você possui dificuldades para trabalhar com a leitura na biblioteca

()sim ()não

Quais são os fatores que influenciam o aluno a não ler

ANEXO 8 – Questionário aos pedagogos

Instrumento de coleta de dados.
Questionário para os pedagogos:

1. Identificação:

Nome
Idade
Estado civil
Bairro onde mora
Formação (curso e instituição)
Ano de conclusão
Área de especialização (instituição)
Ano de conclusão
Há quanto tempo atua na área

2. Experiência profissional: () 1ª a 4ª séries () 5ª a 8ª séries () Ensino Médio
() Ensino Superior () Fora do magistério
Atua ou já atuou como professor

3. Você lê Jornal () sim () não

Que partes do jornal você lê prioritariamente

() noticiário local () noticiário nacional () noticiário internacional () artes
e espetáculos () horóscopo () classificados () esportes () cultura
() outras. Quais?

Com que frequência:

() diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal
() eventual

Cite o(s) de sua preferência

Para ler jornais, você: () compra () é assinante () lê em locais públicos
(biblioteca, trabalho, sala de espera, etc.)

4. Você lê **revistas** () sim () não

() **de informação** (Veja, Isto É, Época, etc.)

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **especializada** (de informática, de culinária, de saúde, moda, etc.)

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Feminina**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Erótica**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Crônica Social**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal
() mensal () eventual

() **Humor**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

() **de esporte**

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

() **outras**. Quais?

Cite a(s) de sua preferência

Para ler revistas você: () compra () é assinante () lê em locais públicos (biblioteca, trabalho, sala de espera, etc

5. Você lê **literatura** () sim () não

Com que frequência () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite a(s) de sua preferência

Você lê prioritariamente: () best-seller () romances seriados de banca de jornal

(Faroeste, Sabrina, Bianca) () histórias em quadrinhos () folhetos de cordel () ficção científica () romance policial () infanto-juvenil () literatura psicografada () literatura erótica () literatura erudita () poesia

6. Você lê textos religiosos () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o(s) de sua preferência

7. Você lê livros técnicos/ profissionais () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

8. Você lê livros didáticos () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

9. Você consulta Internet () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) sites de sua preferência

10. Você consulta dicionários () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite o (s) de sua preferência

11. Você lê biografias () sim () não

Com que frequência: () diária () algumas vezes na semana () semanal () quinzenal () mensal () eventual

Cite a (s) de sua preferência

12. Você lê livros de ensaio sobre cultura, história, arte, política, etc.

sim não

Com que frequência: diária algumas vezes na semana semanal quinzenal

mensal eventual

Cite o (s) de sua preferência

13. Você lê livros de auto-ajuda sim não

Com que frequência: diária algumas vezes na semana semanal quinzenal

mensal eventual

Cite o (s) de sua preferência

14. Que outro tipo de texto você lê?

15. Onde consegue material para leitura?

emprestado: da biblioteca escolar da biblioteca pública do clube do livro de colegas

comprado: de amigos ou familiares em livrarias feira de livros ou vendedores ambulantes por sistema de reembolso postal

círculo do livro em eventos em sebos via Internet ou foto copiado eletronicamente.

16. Você lê mais: durante a semana nos finais de semana nos feriados

nas férias em casa na biblioteca em espaços públicos (praças, clubes, etc.)

em salas de espera

17. Você lê para: divertir-se informar-se aprender / ficar culto por

obrigação escolar por obrigação profissional para conhecer a doutrina religiosa para orientar a sua vida outros motivos

18. Você tem livros em casa sim não

Quantos? até 10 livros até 50 livros até 100 livros até 500 livros

acima de 500 livros

19. Você frequenta bibliotecas sim não

Qual?

20. Você se considera leitor sim não

Indique razões

21. A escola possui projeto de leitura sim não

Título

Objetivos

Acontece com que frequência diária algumas vezes na semana semanal

quinzenal mensal eventual

Como surgiu este projeto

Como você o avalia

Quais são as dificuldades que o projeto enfrenta?

22. Quais são os fatores que influenciam o aluno não ler?

23. Quais as queixas mais freqüentes dos professores em relação à leitura de seus alunos?

24. A coordenação acompanha o planejamento dos professores ()sim ()não
Como?