

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: **LINGÜÍSTICA E ENSINO**
LINHA DE PESQUISA: **ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

**O DISCURSO DAS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JUSSARA CRISTINA DA CUNHA

João Pessoa - PB
2008

JUSSARA CRISTINA DA CUNHA

**O DISCURSO DAS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba, como
exigência para obtenção do título de Mestre
em Linguística, na área de concentração em
Linguística e Ensino.**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito
de Faria**

**João Pessoa - PB
2008**

MODELO DE FICHA CATALOGRÁFICA
ESPECIALIZAÇÃO

Tamanho da ficha: 12,5 cm x 7,5 cm

Tamanho da fonte: 10

A ficha é impressa no verso da folha de rosto

C972d Cunha, Jussara Cristina da.

O discurso das professoras sobre as práticas de leitura na sala de aula do ensino fundamental / Jussara Cristina da Cunha.- João Pessoa, 2008. 83f.

*Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE*

1. Linguística. 2. Linguística e Ensino. 3. Formas de linguagem. 4. Leitura – compreensão - aprendizagem. 5. Ensino – aprendizagem – ensino fundamental.

JUSSARA CRISTINA DA CUNHA

**O DISCURSO DAS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação _____ como requisito para obtenção do título de
mestre em Lingüística, área de concentração em Lingüística e Ensino, no Programa
de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

_____: João Pessoa, ____/ ____/ 2008

PROF^a. DR^a EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA – PROLING/UFPB

Dissertação de *Jussara Cristina da Cunha*, intitulada *O discurso das professoras sobre as práticas de leitura na sala de aula do ensino fundamental*, defendida e aprovada como requisito para obtenção do título de MESTRE EM LINGÜÍSTICA, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de Assis Pinto Fonseca - UFPB
MEMBRO

Prof^a. Dr^a. Marluce Pereira da Silva - UFRN
MEMBRO EXTERNO

Aos meus pais, Eunice e José Trajano, pelo esforço e dedicação sempre presentes em minha vida; e ao meu esposo, Thiago Grilo pela força e companheirismo.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

À Coordenação do PROLING pelo apoio e orientação que sempre me proporcionaram especialmente a VERA e DERMEVAL;

À equipe de Professores do PROLING, pela transmissão de conhecimentos, ensino e aprendizagem;

Especialmente à professora e orientadora EVANGELINA FARIA, pela paciência e compreensão.

Às professoras Maria Cristina Assis e Marluce Pereira, que aceitaram participar da banca examinadora da defesa;

Às professoras entrevistadas, sujeitos e colaboradores dessa pesquisa, que permitiram a realização desse trabalho;

Aos diretores das escolas que puderam me receber e dar todas as informações necessárias para a realização dessa pesquisa;

Aos amigos e familiares por todo o apoio e pela paciência que tiveram comigo durante esse trabalho;

À amiga, GRAÇA VIEIRA, pelo apoio e pela oportunidade que me deu ao ministrar aulas no ensino superior;

À minha filha Sophia Maria que ainda no meu ventre, esteve presente comigo em todos os momentos na conclusão desse trabalho.

Aos companheiros do mestrado pelas experiências trocadas durante as aulas.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Paulo Freire

RESUMO

É no intuito de se comunicar que o ser humano cria e utiliza variadas formas de linguagem. É através delas que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Porém, para que a comunicação estabeleça-se, é necessário que os interlocutores atribuam sentidos ao texto (falado ou escrito), tornando-o compreensível. É neste sentido que se diz que a leitura envolve sempre compreensão, compreensão esta que se concretiza na interação entre leitor e texto. O conceito de leitura modificou-se bastante à medida que os estudos lingüísticos aprofundaram-se. Atualmente, defendemos uma abordagem sócio interacionista de leitura, na qual esta é vista como constante construção de sentidos a partir da interação entre interlocutores. No entanto, apesar dessa concepção ter-se cristalizado no ambiente acadêmico, ainda não sabemos ao certo de que forma o ensino da leitura e a construção dos sentidos do texto acontece nas salas de aula do Ensino Fundamental. Diante dessa dúvida, veio a necessidade de analisarmos mais detalhadamente de que forma o ensino da leitura é ministrado nas salas de aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Razões estas, que motivaram este trabalho, o qual tem como objetivo de estudo o discurso e a prática de dez professoras. Para analisar o discurso sobre o ensino e a aprendizagem, utilizamos de dados de pesquisa, realizada durante com a participação dessas professoras em sala de aula. Para analisar a prática, elaboramos um modelo de questionário, contendo 09 questões, de acordo com a realidade de prática de sala de aula das entrevistadas. Com base nos pressupostos de Bakhtin, Piaget, Marcuschi, Kleiman, entre outros, objetivamos especificamente investigar o que mudou e o que não mudou no discurso e na prática dessas professoras em termos de concepção de ensino, de aprendizagem, de leitura e de escrita e o que essa prática revela em relação aos conhecimentos adquiridos. Vimos, ao final de nossas análises, que mesmo tendo uma formação teórica recente, as entrevistadas, ainda parecem trabalhar com os textos em sala de aula a partir de uma perspectiva de leitura puramente estruturalista.

Palavras-Chave: Ensino - Leitura - Prática - Aprendizagem.

ABSTRACT

It is in order to communicate that human beings create and use various forms of language. It is through them that the man was announced, has access to information, and advocates expressed views, sharing or build visions of world, produces knowledge. But to establish that communication, it is necessary that the parties give directions to the text (spoken or written), making it understandable. This is why we say that always involves reading comprehension, understanding that this is made in the interaction between reader and text. The concept of reading has changed significantly as the linguistic studies to be deepened. Currently, we approach a member of interacionista reading, in which this is seen as constant construction of directions from the interaction between speakers. However, despite this design have been crystallized in the academic environment, we do not yet know for sure how the teaching of reading and the construction of the meanings of the text happens in the classrooms of elementary school. Given this course, came the need to examine further how the teaching of reading is taught in the classrooms of classes from 1º to 5º of the year of elementary school. These reasons, that motivated this work, which aims to study of the speech and practice of ten teachers. To examine the discourse on teaching and learning, use of data research, conducted with the participation of those for teachers in the classroom. To examine the practice, develop a model questionnaire, containing 09 questions, according to the practical reality of the classroom of the interviewees. Based on the assumptions of Bakhtin, Piaget, Marcuschi, Kleiman, loved others, aim specifically investigate what has changed and what has not changed in the discourse and practice of teachers in terms of design, teaching, learning, reading and writing and what this practice shows for knowledge. We saw at the end of our analyses, that even with a recent theoretical training, the interviewees, still seem to work with the texts in the classroom from a perspective of reading purely structuralist.

Keywords: Education - Reading - Practice - Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Conceitos de leitura?	21
1.1.1 O “narratário”	22
1.1.2 As três instâncias do leitor	23
1.2. Como se lê?	24
1.3. A leitura e seus diversos níveis	26
1.4. Textos “escritíveis” e textos “legíveis”	27
1.5. Leitura centrípeta	28
1.6. Leitura centrífuga	29
1.7 Leitura como decodificação	31
1.8 Leitura como prática social	32
1.9 Leitura como um ato de reflexão	34
1.10 Conhecimento Prévio da Leitura	35
1.11 Ajudar a ler respeitando as diferenças	36
1.12 A importância da leitura na compreensão como trabalho social	38
1.13 Saberes docentes e formação profissional	39
2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	41
2.1 TIPO DA PESQUISA	42
2.2 SUJEITO DA PESQUISA	44
2.3 RELAÇÃO NO INTERIOR DA ESCOLA	47
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	48
3.1 ENTREVISTA AO PROFESSOR	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Regularidade do trabalho com a leitura em sala de aula	57
Tabela 2 - Horário determinado para o trabalho de leitura	59
Tabela 3 - Regularidade do horário de Leitura	61
Tabela 4 - Frequência das atividades de leitura	63
Tabela 5 - Quantidade de vezes das atividades realizadas na semana	63

INTRODUÇÃO

A construção da leitura nas salas de aula tem sido uma preocupação de professores e especialistas em educação. Nesse sentido, a realidade educacional nesta área de educação tem sido uma preocupação dos profissionais em educação. Portanto, a realidade educacional desta área de ensino tem mostrado que os alunos possuem dificuldades em relação à aquisição da leitura. Percebemos que no cotidiano da sala de aula, via de regra, utilizam uma metodologia de aplicação de leitura baseada apenas numa pedagogia instrumental em que o ato de ler e escrever se fundamenta numa prática de transferência e repetição de conhecimentos.

A partir dos novos paradigmas sobre a construção do conhecimento a leitura proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) assumiu um papel importante na interação professor-aluno, na medida em que o educando é o ator-construtor de sua própria aprendizagem a partir da realidade social. Portanto, a leitura da realidade do mundo precede ao ato de ler e escrever dos educandos.

Outrossim, justificamos a presente proposta pela necessidade de aplicação de uma nova metodologia a ser aplicada pelo professor, baseada na construção do conhecimento do educando, contribuindo para o desenvolvimento do ato de leitura a partir da realidade do mundo.

Considerando que somos professores, vemos a dificuldade que nossos alunos enfrentam ao se depararem com o ato de ler, notamos que embora tenham acesso a livros, estes não despertam o seu interesse nem estimulam a sua imaginação.

Fundamentando-se no exposto, surgiu a necessidade de fazermos o levantamento das atividades de leitura. Verificando atitudes e procedimentos que levem o aluno a gostar de ler e assim indicar formas que possam amenizar ou solucionar as dificuldades de leitura. Promovendo mecanismos que possibilitem a formação das competências dos educandos, a fim de que possam inscrever-se no conjunto produtivo da vida social, bem como despertar uma consciência que leve ao conhecimento da interação coletiva.

Considerando-se que a modernização requer do professor uma nova postura frente aos conhecimentos, em que deixamos de ser meros transmissores para assumirmos a posição de um agente transformador. Surge assim a necessidade de uma constante atualização, principalmente no que se refere ao

processo de leitura. O contato com os textos da vida quotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectivas, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita a nossa **capacidade metatextual** para a construção e inteligência de textos.

Portanto, faz-se necessário à compreensão da realidade do aluno, para o docente não se abster apenas aos conhecimentos teóricos, mas ter consciência da mudança de postura na sua prática diária.

Daí a importância do professor perceber a sala de aula como um espaço aberto em que haja interação e ênfase do ato da leitura; e onde os alunos têm oportunidade de se expressarem como leitores.

Assim sendo, justifica-se a importância desta pesquisa ao procurar conhecimentos que favoreçam e estimulem o aluno diante do processo de leitura, bem como saber para ter acesso às práticas do professor e aos tipos de abordagens facilitadoras da aprendizagem de leitura em sala de aula.

Conscientes de que cidadãos – leitores são molas-mestras para o desenvolvimento sócio-político e cultural de uma sociedade transformadora e justa, na qual todos tenham direitos e deveres concretos para que o ser humano seja visto de forma digna, coerente e capaz de externar seu pensamento, lutando com bravura e orgulho por seus ideais, é premente a formação destes HOMENS-PENSANTES. A prática deste trabalho levará os educandos a terem a escola como um ambiente acolhedor, desempenhando suas atividades com mais prazer, elevando a auto-estima e tornando viva a missão da nossa Escola que prima por preparar os alunos para a vida em todas as suas dimensões.

Sabe-se que as pessoas possuem diferentes formas e preferências para aprender. Cada aluno desenvolve formas próprias para aprender, receber nova informação, processá-la, responder, entre outras ações. Essas diferenças são chamadas de estilos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001).

As situações de aprendizagem, muitas vezes, não são pensadas, levando-se em conta as características dos aprendizes. O que se espera com o processo educativo, especialmente desenvolvido no âmbito escolar, é que os alunos aprendam e desenvolvam suas habilidades. De outra forma, a educação não estaria cumprindo o seu papel.

A formação inicial dos professores tem levado em consideração apenas uma pequena parte dos recursos necessários, investindo no domínio dos saberes a

serem ensinados e em alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais. Esta constatação opõe-se aos desafios que se coloca diante do professor da atualidade, que convive com contextos profissionais totalmente novos e lida com desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que marcavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício (PERRENOUD, THURLER, MACEDO, MACHADO, ALLESSANDRINI, 2002).

O processo de ensino-aprendizagem é basicamente interativo, cabe ao educador fazer o papel de mediador entre o sujeito que aprende e o que se quer; buscando aprender. Ter conhecimento das diferentes formas de aprender e respeitá-las é um aspecto que atinge diretamente a aprendizagem. O profissional que considera os estilos de aprendizagem de seus alunos tem condições de ajustar formas diferenciadas de como apresentar informações.

A grande questão que se destaca, diz respeito à competência do professor diante dessa prática. A produção científica relativa à construção de competências por parte do professor, tendo em vista a apresentação de informações para os seus alunos, vem apontando para a baixa consideração feita em relação aos diferentes estilos de aprendizagem. Constata-se que as estratégias utilizadas pelo professor na comunicação das informações, não estão orientadas para os diferentes estilos de aprendizagem dos mesmos.

Este trabalho de pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos:

- a) Como é possível criar uma sensibilidade para o gosto pela leitura?
- b) De que forma os recursos didáticos podem despertar no aluno o interesse pela leitura?
- c) É possível criar um ambiente educacional baseado em situação-problema que promova efetivamente a aprendizagem do aluno?
- d) Que metodologias o professor utiliza para promover a aprendizagem na leitura?

O objetivo geral é analisar o discurso do professor sobre as práticas de leitura na sala de aula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para o alcance do objetivo geral da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Identificar habilidades necessárias ao professor, para que atenda às exigências do processo de ensino-aprendizagem de leitura; verificar se o professor vem construindo sua prática, levando em consideração a opção de

gêneros e autores do público alvo; fazer uma reflexão teórica sobre o papel da leitura significativa enquanto possibilitadora da transformação da perspectiva do indivíduo frente ao mundo; enfatizar o papel dos conhecimentos e das experiências prévias do leitor na atividade de leitura, ressaltando-se o processo inferencial nela envolvido e destacando-se, dentre as classificações de inferências existentes, três que salientam pelo menos dois dos três elementos que se consideram importantes à realização desta atividade: o leitor, o texto e o contexto.

Em nosso trabalho defendemos as seguintes hipóteses:

1. Apesar de o professor conhecer novas teorias sobre leitura, a prática de sala de aula fica ainda à margem das modernas teorias.
2. O professor desconhece as novas teorias sobre leitura e desenvolve sua prática com base em suas experiências escolar.
3. O professor conhece as novas teorias sobre leitura e faz as correlações entre a prática na sala de aula.

O corpo docente, atualmente depara-se com diferentes desafios, sendo muitos destes, resultantes da competitividade e do individualismo instalados num cenário capitalista e das exigências de um novo paradigma do conhecimento, que supõe aprendizagem constante. O educador é desafiado à renovação de sua prática, pois não é mais o detentor do saber, e não daria conta de transmitir a grande gama de informações, que hoje permeia o cotidiano do profissional da educação e dos educandos.

A ação pedagógica dependerá cada vez mais das competências individuais e coletivas dos professores e do desenvolvimento de respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho, o que requer a reinvenção de práticas pedagógicas, a introdução de novas metodologias de ensino e objetivos de aprendizagem. Já não são mais satisfatórias aulas predominantemente expositivas e um ensino rígido baseado em uma sucessão de lições ou fichas de trabalho, mas sim a criação de situações de aprendizagem que atendam à diversidade de necessidades dos alunos (PERRENOUD, THURLER, MACEDO, MACHADO, ALLESSANDRINI, 2002).

Embora possam ser consideradas muitas coisas passíveis de se aprender sem ensino, cada vez mais em nossa cultura da aprendizagem há as que não

podem ser aprendidas sem ajuda instrucional. Em alguns casos, pode haver dificuldade para que sejam adquiridas até mesmo com ajuda. Tem-se como fundamental que os professores organizem e planejem sua prática levando em conta não só como os alunos aprendem, mas como gostariam que aprendessem. Para tal é fundamental conhecer os educandos, comunicar-se, selecionar e aplicar estratégias que favoreçam a aprendizagem (POZO, 2002).

A sociedade tida na atualidade como da informação, transforma-se em ritmo acelerado, tendo como exemplo disto, profissões que estão sendo extintas no cenário mundial e carreiras novas que surgem com a existência ainda, de poucos indivíduos preparados para assumi-las. Esta situação oferece ao docente, a oportunidade de ultrapassar a visão de que sua ação estaria voltada somente ao ensinar, como já ocorria, compreendendo que o foco de sua atuação é o aprender. Professor e aluno como parceiros devem estar engajados, hoje, em um permanente processo de investigação, acessando e selecionando informações na construção do conhecimento (MORAN, 2000).

Diante dessa realidade aqui exposta, estudos sobre a comunicação entre professor e aluno, teóricos que abordam a questão da mediação, vem merecendo a atenção de educadores, em geral, pois muitos profissionais buscam desenvolver habilidades que contribuam para o desenvolvimento de competências condizentes com as exigências do mundo moderno.

Deve-se lembrar que o sucesso de um profissional da educação pode ser medido pela aprendizagem de seus alunos. BORDENAVE E PEREIRA (2002) afirmam que o problema do professor é que seus alunos aprendam. No espaço onde interagem professor e aluno, a competência comunicativa torna-se necessidade básica, além de uma postura reflexiva por parte do professor, o conhecimento e aplicação de técnicas de comunicação e desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas (BORDENAVE E PEREIRA, 2002).

Com a evidência dos termos competência e mediação no meio educacional, amplamente discutidos e presentes no discurso de alguns teóricos (PERRENOUD, 2001; MORAN, 2000; RIOS, 2002), o professor tem mais uma oportunidade para refletir e estabelecer relações da teoria com a sua prática de maneira crítica. Quando se busca não ser "um professor do século passado", citando uma expressão do título do livro de Kalinke (1999), torna-se fundamental analisar em que medida o profissional é competente na comunicação com seus alunos, utilizando estratégias

adequadas para tal, apresentando informações, contribuindo para a construção do conhecimento, ou seja, para a aprendizagem dos educandos.

A adequação de processos de aprendizagem e de ensino é necessária. Afirma POZO (2002), que é possível adequar as atividades de ensino às formas de aprendizagem dos alunos e às condições reais em que são realizadas. Muitos professores já se preocuparam e sentiram-se incomodados com o fato de ensinar "coisas" que seus alunos não aprendem e os educandos por sua vez, irritam-se e tornam-se impacientes por ver alguém que lhes ensina o que eles não estão com disposição para aprender ou de uma maneira que não compreendem.

A partir desse paradigma, resolvemos abordar como vem sendo utilizada a prática de leitura em sala de aula, prática essa que vem sobrecarregada de embasamentos teóricos, que muitas vezes não são suficientes para uma boa forma de transmitir conhecimentos aos alunos em sala de aula.

O que nos deparamos continuamente são professores cansados, alunos desinteressados e a falta de incentivo da própria escola, no que diz respeito ao método de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula.

Ausências de materiais didáticos, locais inadequados para uma boa aula de leitura, falta de incentivo da própria escola e dos próprios professores, são discursos que encontramos com frequência, tanto por parte dos alunos, como dos próprios professores.

São os educadores que de acordo com a sua maneira de conceber e criar situações de aprendizagem, em interação com seus alunos, podem pôr em prática novas idéias obtidas pela pesquisa. É ao profissional da educação que se destina esta dissertação.

Para tanto, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira. Inicialmente, apresentamos um capítulo de *fundamentação teórica* no qual explicitamos algumas das teorias que guiaram as nossas análises. Tal capítulo divide-se em duas partes. A primeira delas intitula-se *Sobre a leitura*, no qual apontamos as contribuições de Piaget, Bakhtin, Foucambert, Marcuschi, Kleiman, Koch e Travaglia, Smith, e o segundo sobre a visão de conhecimento sobre o ato de ler.

Após o capítulo de *fundamentação teórica*, apresentamos um outro capítulo dedicado à *metodologia* da nossa pesquisa. Nesse capítulo, esclarecemos as questões referentes ao *tipo de pesquisa* realizada, aos *sujeitos* envolvidos nesse

trabalho e ao *corpus de análise* por nós coletado. O terceiro capítulo será dedicado especificamente à análise e interpretação dos dados, momento em que pretendemos articular o discurso da prática – a partir da análise das entrevistas – com o discurso sobre a prática – a partir dos dados obtidos nas Pesquisas Inicial e Final, durante o ano letivo de 2007. Por fim, apresentaremos a conclusão de nosso trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar a prática escolar da leitura, alguém lembra a legenda que aparece nos filmes: “Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”. E as semelhanças com o uso social da leitura são realmente escassas. A apresentação da leitura como objeto de ensino – a transposição didática – está tão distanciada da realidade que não é nada fácil encontrar coincidência.

Na escola, a quem se atribui a responsabilidade de atuar como leitor? Enquanto a função de decidir sobre a validade das interpretações costuma ser reservada ao professor, o direito e a obrigação de ler costumam ser privativos do aluno.

A questão da formação do leitor, longe de ser específica de determinadas séries, é comum a toda a instituição escolar. O desafio de dar sentido à leitura tem então uma dimensão institucional e, se essa dimensão é assumida, se a instituição como tal se encarrega da análise do problema, se seus integrantes em conjunto elaboram e põem em prática, projetos destinados a enfrentá-lo, começa a ser possível diminuir a distância entre as intenções e a realidade.

“Professores isolados em aulas fechadas não podem resolver problemas que lhes são comuns na medida em que transcendem o tempo e o espaço de suas aulas”, assinala M. CASTEDO (1995).

Enfrentamos um grande desafio: construir uma nova versão fictícia da leitura, uma versão que ajuste melhor à prática social que tentamos comunicar e permita aos nossos alunos apropriarem-se efetivamente dela.

1.1 Conceitos de leitura

No que concerne ao emissor, doravante é conhecida a distinção entre a instância produtora na origem do texto, o “autor”, e a instância textual que assume a enunciação, o “narrador”. Aquele que “escreve” não é aquele que “conta”.

Para saber tudo sobre seu narrador, basta ler seu texto. O narrador, portanto, é sempre uma criação do autor e pode, conseqüentemente, distinguir-se dele pelo sexo, pelos gostos, pelos valores ou pela natureza.

No plano da história coletiva, o leitor pode ser apreendido por meio do público do qual participa. O leitor efetivo remete não somente ao público contemporâneo da primeira publicação da obra, mas também a todos os públicos reconhecidos que a obra vai encontrar no decorrer de sua história. Toda leitura de um texto é disfarçadamente atravessada por leituras anteriores que foram feitas dele.

Essas abordagens diferentes do leitor colocam em evidência uma fronteira muito clara entre o mundo do texto e o mundo fora do texto. De um lado, existe o leitor inscrito no texto, e, de outro, um indivíduo vivo que segura o livro nas mãos.

Como definir as relações entre esse leitor abstrato, oriundo da obra, e o leitor de carne e osso? A resposta é simples: é preciso considerar o primeiro como um papel proposto ao segundo. Papel que sempre é possível recusar fechando-se o livro. É o que acontece quando existe uma divergência muito grande entre o ponto de vista que o texto postula para seu destinatário e o ponto de vista habitual do leitor.

Existem textos nos quais não se consegue “entrar”. Em geral, não se lêem até o fim.

1.1.1. O “narratário”

É, portanto o termo de “narratário” que, em primeiro lugar, foi proposto para delimitar a figura do leitor inscrita no texto. Eis exatamente como GERARD GENETTE (1972) define o conceito:

Como o narrador, o narratário é um dos elementos da situação narrativa, e ele se coloca necessariamente no mesmo nível diegético; isso significa que não se confunde *a priori* com o leitor (mesmo virtual), assim como o narrador não se confunde necessariamente com o autor. (p.265)

Na verdade, Genette distingue dois tipos de narratário conforme ele considera a comunicação externa à narrativa, como uma troca epistolar entre duas personagens. “É preciso, pois, distinguir o narratário ‘intradiegético’ e o narratário ‘extradiegético’. O primeiro é uma personagem da história, personagem leitor, mas personagem de verdade. O narratário “extradiegético”, ele próprio, não é uma personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto. Ele “é” o leitor virtual.

O narratário extradiegético, portanto, como papel que o texto propõe ao leitor, é de fato o modelo de todos os leitores abstratos ou virtuais que as diferentes teorias da leitura procuram definir.

Na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está constituído é o mesmo para todos os leitores; é a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos pra todos.

Segundo LINTVELT (1981):

O leitor implícito corresponde ao “leitor abstrato”: O leitor abstrato funciona, por um lado, como imagem do destinatário pressuposto e postulado pela obra literária e, por outro lado, como imagem do receptor ideal, capaz de concretizar o sentido total da obra numa leitura ativa (p. 18).

De modo mais geral, somos obrigados a constatar, como mostrou Walter Ong (1975) em um artigo notável, que o leitor postulado pelo texto é sempre fictício. É somente uma hipótese que o escritor inventa para construir seu relato. Segundo GENETTE (1983):

Nenhum autor, nem mesmo Rousseau ou Michelet, pode se dirigir por escrito a um leitor real, mas somente a um leitor possível. Aliás, mesmo uma carta só se dirige a um destinatário real e determinado desde que se suponha que esse destinatário a leia; ora ele pode pelo menos morrer antes, quero dizer, em vez de recebê-la: isso acontece todos os dias. Até aí, e portanto para o scriptor na sua scripção, por mais que seja determinado como pessoa, permanece virtual como leitor. (p. 103)

1.1.2. As três instâncias do leitor

Segundo MICHEL PICARD, em *La lecture comme jeu* [A leitura como jogo] (1986), propõe encontrar em todo leitor três instâncias essenciais: o “ledor”, o “lido” e o “leitante”. O “ledor” é definido como a parte do indivíduo que segurando o livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o “lido”, como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o “leitante”, como a instância da secundariedade crítica que se interessa pela complexidade da obra. Assim, a leitura se apresenta como um jogo complexo entre três níveis de relação com o texto.

O “leitante”, como se viu, sempre se lembra de que o texto é antes de mais nada uma construção. Se toda construção supõe um arquiteto, o “leitante” tem, conseqüentemente, como perspectiva, uma imagem do autor que o guia em sua relação com o texto. O autor pode ser percebido de duas formas: é tanto a instância narrativa que preside à construção da obra quanto a instância intelectual que, por intermédio do texto, se esforça por transmitir uma “mensagem”.

Se o “leitante” apreende o texto em relação ao autor, o “lendo” apreende o universo textual por si próprio. O “lendo”, de fato, é essa parte do leitor aprisionada pela ilusão referencial que considera o tempo da leitura, o mundo do texto como um mundo que existe. Esquecendo a natureza lingüística do texto, ele “acredita”, por um momento, no que lhe está sendo contado.

O “lido”, engloba certos fenômenos de leitura que classificamos sob o conceito de “lendo” aos quais vem se juntar a satisfação de certas pulsões inconscientes.

1.2. Como se lê?

Saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário.

Esquemáticamente, pode-se dizer que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a seqüência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra. Observemos esses pontos um por um.

Como as personagens, o espaço e a situação não podem ser descritos inteiramente, o leitor completará a narrativa na sua imaginação segundo aquilo que lhe parecer verossímil.

Da mesma forma, se a narrativa em geral omitir a descrição dos gestos menores, o leitor reconstituirá por si próprio o desenvolvimento dos eventos se fundamentando na lógica das ações.

O leitor deve destacar a significação geral que o autor quis dar à obra. Para isso, ele deve não somente levar em conta as intervenções explícitas do narrador, mas também a construção global do texto.

O texto, em geral, contenta-se em dar indícios; é o leitor que cabe construir o sentido global da obra.

Se o leitor está ao mesmo tempo “orientado” e “livre” no decorrer da leitura, é porque a recepção de um texto se organiza em torno de dois pólos que podemos chamar, com M. OTTEN (1982), de “espaços de certeza” e “espaços de incerteza”. Os “espaços de certeza” são os pontos de ancoragem da leitura, as passagens mais explícitas de um texto, aquelas a partir das quais se entrevê o sentido global. Os “espaços de incerteza” remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor.

Ler, portanto, é levar em conta as normas de todo tipo que determinam um texto e fazer jogar entre si as unidades de superfície que constroem seu sentido.

O destinatário, para entender um enunciado, precisa reconhecer nele uma intenção. Dessa forma, assim que abriu o livro, o leitor constrói uma hipótese sobre o teor global do texto: de antemão, ele antecipa – e, portanto simplifica – o conteúdo narrativo.

Assim, segundo Jean-Michel Adam, é o estoque das informações numa memória de longo prazo que permitiria a uma memória de curto prazo aprofundar a compreensão evitando saturação.

A interdisciplinaridade é, ainda aqui, indispensável e seria grave não levar em conta o que os psicolingüístas e outros teóricos da leitura pensam a respeito do modo como percebemos, interpretamos, entendemos, mas também escolhemos e organizamos informações.

O papel da memória parece fundamental e parece cômodo e operacional distinguir uma memória de curto prazo e uma memória de longo prazo. A primeira permite analisar os sons/letras, as palavras e as estruturas sintáticas a fim de lhes atribuir uma representação semântica na forma de proposições leva a um estoque na memória de longo prazo.

Se o leitor não coopera, mesmo assim ele pode utilizar o manual, mesmo assim ele pode utilizar o manual, mas como estímulo da imaginação para conceber seus próprios jogos; do mesmo modo pode-se interromper um romance policial no meio para escrever seu próprio romance, sem se preocupar em saber se o decorrer dos acontecimentos que imaginamos coincide com aquele que o autor valida.

1.3. A leitura e seus diversos níveis

Numa obra, sempre se lêem várias coisas ao mesmo tempo. Mostramos como essa característica dos textos estava ligada a seus estatutos. A idéia de uma pluralidade dos níveis de sentido parece tão antiga quanto a própria leitura.

Desde a Antigüidade, o ensino, consciente das dificuldades colocadas pela interpretação dos textos, afirma a necessidade de se fundamentar num método de leitura. Suas bases lhe são dadas, em primeiro lugar, pelos sofistas, depois, e, sobretudo, pelas obras de Aristóteles, *Retórica Poética*. Efeitos de ritmo, estilo, figuras, convenções genéricas: todos elementos objetivos que permitem construir uma análise do texto e, conseqüentemente, entender um sentido essencialmente fugaz.

Mas é a exegese bíblica que, ao longo de toda Idade Média, vai desenvolver um verdadeiro sistema interpretativo, distinguindo, nos textos sagrados, quatro níveis de sentido: “literal” (a história contada), “alegórico” (anúncio do Novo Testamento no Antigo), “tropológico” (conteúdo ético da narrativa) e “anagógico” (valor da mensagem bíblica para o derradeiro final do homem).

1.4. Textos “escritíveis” e textos “legíveis”

BARTHES (1970c) distingue assim os textos “escritíveis” dos textos “legíveis”: “Por um lado, há o que é possível escrever e, por outro, o que não é possível escrever” (p.10). O escritível designa os textos no plural ilimitado que podem ser indefinidamente reescritos (isto é, reinterpretados) pelo leitor. No oposto, o legível remete aos textos cujas linhas de sentido são contáveis e identificáveis pela análise.

O importante é que, escritível ou legível, o texto literário é por definição, sempre polissêmico. O texto legível, mesmo que seu plural seja circunscrito, também deixa ouvir várias vozes. Barthes identifica cinco delas: a voz *Empiria* (organização em seqüências das ações e comportamentos das personagens), a voz da Pessoa (significantes de conotação que constituem campos temáticos), a voz da Ciência (feixe dos julgamentos coletivos e anônimos fundamentados numa “autoridade”), a voz da Verdade (conjunto das unidades que articula um enigma e sua solução), e a voz do Símbolo (partitura com entradas multivalentes e reversíveis).

1.5. Leitura centrípeta

Se o texto remete a vários sentidos, não é certo que todos tenham a mesma importância.

A hermenêutica defende, portanto, a idéia de uma leitura “centrípeta”, isto é, de uma interpretação centrada e racionalizante que tenta subsumir a complexidade dos textos em um sentido unitário. Esse princípio unificante que permite ao leitor ordenar sua leitura é o sujeito que mora na obra e que nela se revela.

O próprio da hermenêutica é, portanto, essa necessidade, constante no decorrer da leitura, de transformar o diverso no único.

A leitura permite apreender um fio de núcleo original que seria comum às produções do imaginário.

Da leitura centrípeta depende igualmente a abordagem psicanalítica dos textos literários.

É, portanto, porque os desejos rejeitados são idênticos que as imaginações do leitor podem fazer eco às do autor. Ler, nesse nível, é reencontrar pela leitura o gozo da escrita.

1.6. Leitura centrífuga

Em vez de procurar uma coerência, a leitura, ao contrário, pode se preocupar em jogar com as oposições e contradições de um texto. De qualquer modo, é a prática do “desconstrucionismo”: não se trata mais de procurar unificar o texto relacionando-o com uma intenção, mas sim de fazê-lo explodir desconstruindo-o.

É a lingüística estrutural (e, mais precisamente, a fonética) que permitiu a Derrida criar filosoficamente tal leitura dos textos (ver, em particular, *L'écriture et la différence* [A Escritura e a diferença], 1967). Já que todo signo se constitui a partir das diferenças que o opõem aos outros signos, cada elemento existe apenas na sua relação com os outros; a linguagem não tem, portanto, nem centro nem início, não existe lugar original. Assim, é impossível conceber ler o livro como um todo: os sentidos de um texto – inútil seria querer fixa-los – se fazem e se desfazem sem parar.

O que o desconstrucionismo coloca em evidência é que o sentido da leitura é, na verdade, não dominável. Como mostrou o crítico americano Paul De Man, o signo lingüístico é a razão de uma confusão constante entre sentido literal e sentido figurado. Confrontado com o texto, o leitor nunca sabe com certeza se deve fundamentar sua interpretação na estrutura gramatical da frase ou na sua estrutura retórica. Uma fórmula como “Você está se sentindo bem?” pode ser interpretada como uma preocupação a respeito da saúde do outro ou como uma agressão verbal equivalente mais ou menos a “Você é completamente louco”. Quando é o texto inteiro que julga com essas ambigüidades, resulta um tipo de vertigem referencial que, multiplicando as significações, torna ilusório todo fechamento da análise.

Sem chegar necessariamente às conclusões extremas do desconstrucionismo, parece que a parte ativa do leitor na construção do sentido afasta a própria idéia de uma interpretação definitiva.

O eu que se engaja na obra sempre é, de fato, ele próprio um texto: o sujeito não é nada mais do que a resultante de influências múltiplas. A interação que se produz na leitura é, portanto sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor. Uma obra como *Quo Vadis?*, por exemplo, não pode ter o mesmo sentido para um leitor francês contemporâneo do que para um leitor polonês do fim do século XIX. Quando o romance de Sienkiewicz foi inicialmente publicado na forma de folhetim em 1895, os

poloneses, que na época estavam sob o domínio dos russos, tenderam a se reconhecer nos martírios cristãos, vítimas de um Nero cruel e todo-poderoso que facilmente assimilaram ao czar. Esse “suplemento de sentido” deve-se inteiramente à situação particular de seus primeiros leitores. Meio século depois, Henri de Montherlant, lendo o livro com outro olhar (e em outro contexto), repudiará o sentido cristão do livro para ver nele apenas a evocação sedutora do paganismo. É seu próprio texto (desprendimento orgulhoso, orgulho, fascínio pela “grandeza”, gosto pelas multidões e pelos jogos públicos) que ele confrontará com o de Sienkiewicz. Ouvimos o que ele próprio confessa a respeito de seu encontro com a obra:

Eu tinha nove anos. Influência não é a palavra. Foi exatamente, uma revelação brusca do que eu era e já era por inteiro. Reencontrava algo de mim em Nero, em Petrônio, em Vinícius, até mesmo em Aulus Plautus. E minha antipatia para com o apóstolo Pedro e os cristãos em geral revelavam, ela também, uma tendência já profundamente enraizada dentro de mim. (Carta citada por Kosko, 1960, p. 130)

O exemplo de Montherlant, leitor de Sienkiewicz, é esclarecedor: mostra a importância daquilo que cada leitor pode projetar de si próprio em dado texto. Assim, entende-se facilmente que o sentido depreendido possa ir ao encontro das intenções do autor.

É impossível, portanto, esgotar totalmente uma obra literária. Se certos níveis de sentido (determinados pela obra) são, em princípio, perceptíveis por todos, não é menos verdade que cada indivíduo traz, pela sua leitura, um suplemento de sentido. A análise, se pode destacar aquilo que todo mundo lê, não saberia dar conta de tudo que é lido.

1.7 Leitura como decodificação

A decodificação de textos não é o único procedimento que utilizamos para ler. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua. A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. Entre as numerosas sínteses propostas, fundamentamo-nos na de GILLES THÉRIEN (1990, p. 1-4) “Pour une sémiotique de la lecture” [“Por uma semiótica da leitura”], que vê na leitura um processo com cinco dimensões: Processo neurofisiológico, processo cognitivo, processo afetivo, processo argumentativo e um processo simbólico.

Ninguém pode extrair informações do texto escrito apenas decodificando letra por letra ou palavra por palavra. A decodificação é apenas um dos procedimentos que se utiliza para ler. A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias e recursos para construir significados; sem ela não é possível alcançar rapidez e desenvoltura.

Segundo BARTHES (1998, p. 51):

Admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável, mas acumulando as decodificações, já que a leitura é de direito infinitiva, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é a sua vocação estrutural) o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobrecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente: ele é essa travessia.

Atualmente percebe-se que há professores realmente comprometidos e conscientes da necessidade de estimular e desenvolver o hábito e a compreensão da leitura em seus alunos, no entanto ainda encontram dificuldades no sentido de tornar o ato de ler interessante. Há necessidade de estimularmos esta compreensão através da discussão oral, que tem papel relevante para a ampliação das experiências e para compreensão de leitura propriamente dita.

Segundo BARBOSA (1994, p. 88), o mundo mudou desfazendo aquelas identificações: ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizar.

Diante deste panorama é a psicolingüística que vem apontar alternativas estabelecendo parâmetros novos para uma análise crítica do modelo de leitura mais adequado à situação emergente.

A psicolingüística procurou retomar a questão, deslocando o problema da análise do ato de ler. Ocorrendo assim uma interação entre o leitor e o texto.

1.8. Leitura como prática social

A prática da leitura deve visar à formação de bons leitores; isto é, de cidadãos capazes de ler diferentes textos com compreensão e, sobretudo fazer uso da leitura. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática de leitura eficiente. (BRASIL, 1997).

Embora ensinar a ler e escrever sejam tarefas atribuídas à escola e exijam dos professores conhecimentos práticos e teóricos; nada impede que outros espaços educativos colaborem com a escola incentivando os educandos a adquirirem essas competências.

A leitura e a escrita são práticas complementares que mantêm uma forte inter-relação. O que escrevemos é fortemente influenciado pelo que lemos.

Para estimular o contato com a leitura, podemos nos valer de muitos outros recursos como: ouvir a história contada por alguém e recontá-la, manusear livros com gravuras e criar uma própria história; recontar a história através da mímica, dramatizações, desenhos e outras atividades que façam despertar no aluno a prática da leitura.

O contato com os livros, revistas, Atlas e outros portadores de textos é muito importante nesse processo.

Para que a instituição escolar cumpra sua missão de comunicar a leitura como prática social é preciso que o professor encarne os comportamentos típicos do leitor, participando de atos de leitura e estabelecendo entre eles uma relação de leitor para leitor.

Notamos que a maior necessidade e oportunidade de acesso às informações através do texto escrito promovem uma mutação no processo de leitura.

Se questionarmos as premissas da concepção de aprendizagem da leitura, veremos a necessidade da formação de leitores eficazes. Para isso a escola precisa se renovar e ver que quanto mais ampla for a posição diante do processo de prática da leitura, maior a possibilidade da formação e aprendizagem de seus alunos. Uma vez que a multiplicidade de situações que implicam com o uso da escrita torna-se cada vez maior. Isso faz com que a escrita se coloque como obstáculo a participação efetiva do cidadão no mundo social, e demonstre no cotidiano, a utilidade de saber ler.

1.9. Leitura como um ato de reflexão

Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma atitude crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita.

Conforme KLEIMAN (1989, p. 07):

[...] o complexo ato de compreender, começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multidimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução.

Valendo-nos do exposto sentimos a importância de desenvolver essas atitudes em nossos alunos para a partir daí mostrar ao aluno para que se ler, já que há textos com características específicas destinadas a uma finalidade, é preciso que ele compreenda a importância e o valor de cada um.

No entanto, a escola não tem levado em consideração esses conceitos nem a existência da escrita diversificada e a evolução das diversas modalidades de leitura. Ao contrário, a escola continua se preocupando exclusivamente com o modelo de leitura imutável, voltado apenas à escrita dos livros, à escrita literária. É como se continuássemos vivendo com a escrita encerrada nos mosteiros e não presente na rua, nas lojas, em nossa casa.

É inconcebível imaginar que só se possa ler um cartaz, uma revista, um cardápio, depois de se aprender a ler (decifrar os signos). Se excluirmos a escrita social da aprendizagem da leitura, como vamos reencontrá-la mais tarde?

Sobre o trabalho desenvolvido com a palavra escrita na escola, KLEIMAN (1989, p. 18) afirma que:

A linguagem perde sua natureza de ação entre os interlocutores e passa a ser objeto de manipulação e transformação estrutural. O texto escrito não se constitui, então, no meio através do qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói o texto, e, portanto propõe uma leitura através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta, critica também apoiado num processo seletivo que determina a apreensão da linha temática, a integração das informações num significado único e abrangente, e uma reação intersubjetiva.

Mas, para que isto aconteça o professor precisa criar meios que possibilitem o aluno-leitor se expandir dentro e além de suas possibilidades de

leitura. Onde haja uma busca de textos que exijam estudo e compreensão dos significados, que os levem a analisar, comparar, diferenciar e julgar as idéias contidas no texto.

1.10 Conhecimento prévio da leitura

Um leitor ao entrar em contato com o texto, constrói uma hipótese sobre o que vai encontrar na leitura deste. Já que não é completamente ignorante sobre o que vai ler. A leitura pressupõe a elaboração de um saber prévio que fornece os dados para o leitor levantar hipóteses sobre o que irá ler. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Portanto, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

O saber prévio, a antecipação, tanto da forma como do conteúdo da escrita, é fundamental do ato de ler.

Ler é sempre colocar questões a um texto: é um ato voluntário que evocamos previamente. É por isso que um texto pode ser compreendido de várias maneiras.

Quando lemos atribuímos significados ao texto escrito. Esta atribuição de significados depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não-visuais de que dispõe do seu interesse e das questões que se coloca.

Podemos citar ainda o hábito de oralização integral do texto, o dizer palavra por palavra, é uma tentativa do leitor precavido de não correr o risco de errar; assim, fazendo, ele prefere correr o risco de não compreender o que leu.

Já que o leitor inseguro, como foi convencido pelo ensino de que tudo o que está no texto é importante, porque informa, dá ênfase a tudo que lê, embora não possa entender nada.

Assim precisamos optar qual risco preferimos correr: errar ou compreender. E partindo daí construir o nosso conhecimento com base na leitura prévia e na leitura do mundo.

1.11 Ajudar a ler respeitando as diferenças

Como as pessoas não avançam ao mesmo ritmo, a homogeneidade contínua e permanente da classe é um ideal nunca alcançado. Portanto, o professor tem de lidar com a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

Devemos observar que incentivar o hábito de leitura, não é procurar transmitir uma técnica ou um saber; é permitir que os alunos construam as estratégias de que necessitam para utilizar à escrita no seu dia-a-dia social.

A utilização ampla da escrita, das várias modalidades de textos sociais, faz com que o jovem tenha uma desenvoltura maior, no ato de expressar seus pensamentos e de saber argumentar.

Com o apoio dos pais e do professor, eles descobrem que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia e encantamento.

De acordo com CAGLIARI (1988, p. 109) “O sábio progride à medida que compara o que já fez com uma nova descoberta.” A criança procede da mesma maneira. Por essa razão, é importante que as descobertas parciais já feitas sejam explicitadas, registradas, para que possam ir se constituindo em elementos com os quais as pessoas vão construindo o seu conhecimento a respeito do objeto que investigam e estudam.

Diante da afirmação, não podemos fazer com que a criança se transforme em um leitor assíduo de um dia para o outro, já que temos que observar as diferenças sociais existentes, na maioria das vezes entre eles. Percebemos que aqueles que têm mais acessos a livros e revistas em seus lares, também têm mais facilidade no processo de aquisição da leitura, enquanto os que têm menos contato com a escrita, encontram mais dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Devemos observar que depois de tais constatações, o professor precisa mudar a sua prática cotidiana e assegurar demonstrações adequadas de leitura aos seus educandos, criando situações nas quais os alunos possam encontrar sentido e irem de encontro aos seus objetivos através da leitura.

Com isso não queremos dizer que o professor irá mudar o mundo, mas que poderá realizar um trabalho melhor se compreender o que é leitura e como as crianças aprende a ler.

1.12. A importância da leitura na compreensão como trabalho social

No processo de compreensão exige habilidade, interação e trabalho, sendo que nem sempre essa compreensão será bem sucedida. É mais uma forma de inserção no mundo e num modo de agir sobre o mundo numa relação com o outro dentro de uma sociedade.

É muito importante a leitura no processo da comunicação no nosso dia-a-dia, é através dela que enriquecemos nosso vocabulário e passamos a nos comunicar melhor.

Quando lemos, compreendemos melhor, falamos e escrevemos melhor. Ao contrário de quando não temos esse hábito, temos grande dificuldade na compreensão, atrapalhando nossa vida social e causando transtorno em diversas situações.

Muitas vezes quando nos pronunciamos em um determinado assunto, que não estamos seguros do que se trata, ficamos receosos em comentar sobre determinado tema, já quando sabemos do assunto e vamos comentar sobre algo, o nosso desconforto na compreensão da nossa comunicação.

Ângela Kleiman (2004, P.14), afirma o seguinte, a respeito da atividade de leitura e o estudo atual a esse respeito:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na lingüística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Podemos perceber que o leitor não é dono do texto, ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre os conteúdos e contextos socioculturais, com os quais lida constantemente.

Atualmente tratamos de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no meio social, trabalhando a interatividade entre as pessoas, buscando atividades sociointerativas.

1.13 Saberes docentes e formação profissional

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Como esses saberes são adquiridos? Qual o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.?

Devemos dizer inicialmente que, para nós, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

No âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe daquilo que se supõe que ele não saiba daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

O professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los.

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

No tocante a profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “Saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social.

Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transforma-lo nem muito menos abalá-lo.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa é exploratória, pois busca uma maior familiaridade com o processo decisório em uma dada amostra por meio da confirmação de idéias preliminares, sua complementação e aprimoramento. A pesquisa exploratória também é usada para descobrir, elevar possibilidades novas das dimensões da população de interesse, além de determinar que conceitos possam ser usados para medir e como os medir melhor, e por envolver levantamento bibliográfico e a aplicação de um questionário com os professores e alunos, permitindo a pesquisadora uma familiarização prévia com a realidade a ser estudada.

A pesquisa possui uma fase exploratória e descritiva, qualitativo e quantitativo, porque buscou analisar as principais características inerentes à realidade do professor em sala de aula.

Esta pesquisa foi tratada de forma qualitativa. O olhar qualitativo trará informações e dados que permitirão aos pesquisadores, conhecer as estratégias metodológicas utilizadas nas escolas no processo de ensino-aprendizagem.

Para RICHARDSON (1999, p.103), a pesquisa qualitativa proporciona:

Uma oportunidade única de ir além das aparências superficiais do dia-a-dia. Também, permite fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais baseada no cotidiano das pessoas e em uma aproximação crítica das categorias e formas como se configura essa experiência diária.

A população do estudo foi constituída por dez professoras, sendo cinco da rede privada, quatro da rede pública municipal e apenas uma da rede pública estadual. A justificativa dessa escolha foi uma amostragem diversificada para ter acesso às práticas do professor e os tipos de abordagens facilitadoras da aprendizagem de leitura em sala de aula, levando em consideração os problemas da vida diária utilizadas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos (GIL, 1991), esta pesquisa efetuou um levantamento, isto é, a pesquisa desenvolveu a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se desejou conhecer.

Para a pesquisa de campo utilizamos um questionário, que procurará ser objetivo, limitado em extensão e foi acompanhado de instruções para o preenchimento. Toda coleta de dados foi efetuada pelos pesquisadores, a fim de

evitar distorções. Os questionários aplicados foram digitalizados e aparecerão na dissertação.

Com a finalidade de uniformizar a aplicação das técnicas que devem ser observadas em um trabalho científico, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) dita normas que devem ser adotadas com rigor em todo trabalho científico. As normas técnicas da ABNT, em sua versão atualizada, nortearão a apresentação deste trabalho.

A análise dos dados coletados abrangerá aspectos qualitativos e interpretativos. Os aspectos qualitativos foram extraídos dos questionários que serão aplicados juntos aos professores.

2.1 TIPO DA PESQUISA

Segundo os objetivos anteriormente citados, a pesquisa em questão caracteriza-se quanto à natureza dos dados coletados, como sendo “qualitativa” ou “interpretativa”, uma vez que nos preocupamos com as interpretações dos fenômenos que envolveram as interações entre professor e alunos em sala de aula. A pesquisa em questão também se caracteriza por não ter intenção de generalização dos dados, tendo em vista que analisamos dez salas de aula, duas de 1º ano (rede particular), duas do 2º ano (sendo uma da rede pública municipal e uma da rede particular), duas do 3º ano (uma da rede particular e uma da rede pública estadual), duas do 4º ano (rede pública municipal) e duas do 5º ano, sendo uma da rede particular e uma da rede pública municipal, do Ensino Fundamental.

Quanto ao tipo, a pesquisa em questão caracteriza-se como sendo *teórico-analítica*, uma vez que nos baseamos em pressupostos teóricos fundamentados numa perspectiva sócio-interacionista de linguagem, para observarmos de que forma uma professora de língua materna do Ensino Fundamental conduz a construção dos sentidos dos textos nas suas aulas de leitura.

De acordo com os procedimentos de coleta de dados, a pesquisa caracteriza-se como sendo “participativa”, tendo em vista que os sujeitos pesquisados nela envolvidos participaram efetivamente do processo de geração de conhecimento.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa dez professoras, sendo quatro da rede pública municipal, uma da rede pública estadual e cinco da rede particular, do Ensino Fundamental, sendo duas do município de Sobrado-PB, quatro do município de Gurinhém-PB, e quatro da cidade de João Pessoa, Paraíba.

As entrevistadas tiveram como nomenclatura as letras do alfabeto, para não serem identificadas no decorrer da análise do nosso questionário.

A professora A, Graduada no Curso de Pedagogia, em regime especial, na UEPB, Pólo Gurinhém, leciona na rede Particular de ensino, no município de João Pessoa-PB, no 1º ano do Ensino Fundamental, onde tem alunos com faixa etária entre 05 e 06 anos de idade; a professora B, aluna do Curso de Pedagogia, em regime especial, na Universidade Vale do Acaraú-UVA, município de João Pessoa, leciona na rede Particular de ensino, no município de João Pessoa-PB, no 1º ano do Ensino Fundamental, onde tem alunos com faixa etária de 04 a 06 anos de idade; a professora C, Graduada no Curso de Licenciatura em História, pela UEPB - Guarabira, aluna do Curso de Pedagogia em regime especial, na UEPB, Pólo Caldas Brandão - Cajá, e aluna regular no 2º semestre do Mestrado em Educação, leciona na rede Particular de ensino, no município de Gurinhém, no 2º ano do Ensino Fundamental, onde tem alunos com faixa etária entre 06 e 07 anos de idade; a professora D, Graduada no Curso de Pedagogia em regime especial na UEPB, Pólo Gurinhém-PB, leciona na rede municipal de ensino, no município de Gurinhém-PB, no 2º ano do Ensino Fundamental, onde tem alunos com faixa etária entre 06 a 09 anos de idade; a professora E, aluna do curso de graduação de Pedagogia em regime especial, na Universidade Vale do Acaraú-UVA, Pólo João Pessoa, leciona na rede Particular de ensino, no município de João Pessoa-PB, no 3º ano do Ensino Fundamental, onde tem alunos com faixa etária entre 06 e 07 anos de idade; a

professora F, Graduada no Curso de Pedagogia em regime especial, pela Universidade Vale do Acaraú-UVA, Pólo João Pessoa, leciona na rede estadual de ensino, na cidade de João Pessoa-PB, no 3º ano do Ensino Fundamental, onde tem alunos com faixa etária entre 07 e 08 anos de idade; a professora G, aluna do Curso de Pedagogia em regime especial, pela Universidade Vale do Acaraú-UVA, Pólo Itabaina, leciona na rede municipal de ensino, no 4º ano do Ensino Fundamental, no município de Gurinhém-PB, onde tem alunos com faixa etária entre 08 a 12 anos de idade; a Professora H, aluna do Curso de Pedagogia em regime especial, pela Universidade Vale do Acaraú-UVA, Pólo João Pessoa, leciona na rede municipal de ensino, no 4º ano do Ensino Fundamental, no município de Sobrado, Zona Rural, onde tem alunos com faixa etária entre 08 a 12 anos de idade; a Professora I, Graduada em Pedagogia em regime especial, na Universidade Vale do Acaraú-UVA, Pólo Itabaina, leciona na rede Particular de ensino, no 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Gurinhém-PB, onde tem alunos com faixa etária entre 09 a 10 anos de idade; a Professora J, aluna do Curso de Pedagogia em regime especial, pela Universidade Vale do Acaraú-UVA, Pólo João Pessoa, leciona na rede municipal de ensino, no 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Sobrado, Zona Rural, onde tem alunos com faixa etária entre 08 a 14 anos de idade.

Durante a nossa entrevista, as professoras não aceitaram gravar suas indagações em áudio e vídeo, apenas se disponibilizaram a responder o questionário em texto escrito.

O intuito dessa pesquisa foi comparar os diversos discursos das professoras entrevistadas, de diversas realidades profissionais.

Pudemos perceber a grande diferença que ainda há entre a zona rural e a zona urbana de cidades do interior e da capital. Principalmente no que tange a recursos didáticos, transportes escolares, alimentação do aluno, dificuldade de acesso à escola, trabalho no campo ou na cidade de crianças e adolescentes, para

ajudar no sustento familiar. Esses e muitos outros são assuntos de reclamações diárias dos professores e gestores das escolas entrevistadas das cidades de Gurinhém e Sobrado.

Dificuldades estas que atrapalham no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno em sala de aula.

Segundo as professoras entrevistadas, os alunos faltam muito às aulas no período de inverno, por falta de acesso à escola, como também nos períodos de safras, onde muitos alunos têm que acompanhar seus pais na colheita das plantações em seus roçados. Sendo assim, fica difícil de trabalhar e acompanhar esses alunos em suas aprendizagens.

Aos das cidades do interior, a ausência de alimentação em suas residências, deixa os alunos desatentos e inquietos até o horário do intervalo, onde é servida a merenda escolar.

Além dessas dificuldades, pudemos também encontrar professores despreparados exercendo o papel de mediador nas séries iniciais. Professores estes que são contratados pela Prefeitura Municipal dos municípios entrevistados, muitos não tem a formação adequada. Não bastassem as grandes dificuldades que os alunos enfrentam no dia-a-dia escolar, têm que enfrentar despreparos dos professores em sala de aula.

2.3 RELAÇÃO NO INTERIOR DA ESCOLA

As escolas contam com um bom relacionamento de toda a equipe, o que cria uma interação agradável entre os funcionários. Devido à influência de vários fatores sócio-cultural e afetivo, o relacionamento escolar entre o corpo docente e discente se dá de forma alternada, ou seja, nem sempre professores e nem alunos convivem de forma harmoniosa.

Nós reconhecemos que devido à carência afetiva, alimentar e outras deficiências, há dias em que o aluno se dispõe a estudar, já em outros, por qualquer motivo, extravasam sua energia de forma incorreta. Muitos só procuram a escola pela merenda escolar, pelo simples fato de na sua casa não ter o que comer. Procuramos então resolver essas situações desagradáveis que ocorrem no âmbito escolar, de forma natural através do diálogo coletivo ou individual, dependendo da gravidade do problema ocorrido.

Durante as entrevistas, pudemos perceber a falta de interesse de alguns funcionários da escola, como também de alguns professores. Algumas vezes, percebemos a ausência do professor na escola, alunos fora de sala e funcionários descansados, passando tarefas aos outros colegas de trabalho. Por outro lado, a direção contou-nos, que sente dificuldades em dirigir a escola, pois não depende só da direção, mas de toda a equipe, professor, aluno, funcionários e pais de alunos. É muito difícil de trabalhar quando alguns vêm à escola com má vontade e falta de interesse pelo seu trabalho.

De modo geral a equipe técnico-pedagógica, desenvolve um bom trabalho, faltando apenas uma interação maior que envolva os gestores, educadores e comunidade. Notamos que precisamos de mais empenho e compromisso nas responsabilidades assumidas por todos.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Os dados coletados dos professores entrevistados sobre: *O discurso do professor sobre as práticas de leitura na sala de aula do ensino fundamental* foram classificados segundo objetivos, questionamentos e hipóteses, e interpretado conforme a comunicação dos mesmos. Para melhor ordenação segue-se o roteiro das questões apresentadas aos professores, em seguida, faremos uma análise com base em cada resposta apresentada pelo professor.

O discurso do professor será analisado no que se refere à sua compreensão do ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula, levando em consideração as intervenções pedagógicas que o mesmo adota em sua prática.

Ao prepararmos esse questionário, tivemos muito cuidado ao elaborar cada questão, pensamos em algo da realidade deles, perguntas baseadas em sua prática de sala de aula. Optamos também, em não pedir identificação do professor, facilitando assim suas respostas para uma análise verdadeira.

O nosso questionário é composto por nove perguntas, entre as quais seis são subjetivas e apenas três são objetivas. Tivemos como entrevistadas, dez professoras, onde as nomeamos com as letras do alfabeto.

O nosso objetivo maior desse questionário em entrevistar profissionais da mesma área, mas de municípios diferentes, foi para avaliar a dificuldade/facilidade na metodologia e aprendizagem passada para o aluno.

Sobretudo, identificamos as diversas dificuldades que o professor enfrenta, desde o caminho para a escola, como dentro da própria sala de aula.

A seguir, encontram-se os questionários respondidos por cada professora e a análise obtida a partir das respostas apresentadas.

3.1 ENTREVISTA AO PROFESSOR

1. O QUE VOCÊ ENTENDE POR LETRAMENTO?

PROFESSORA A – 1º ANO – REDE DE ENSINO PARTICULAR

“Aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros.”

PROFESSORA B – 1º ANO – REDE DE ENSINO PARTICULAR

“Letramento é a ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita.”

PROFESSORA C – 2º ANO – REDE DE ENSINO PARTICULAR

“Um processo que envolve o desenvolvimento das competências de leitura / escrita, a capacidade de produzir, bem como interpretar textos de diversos gêneros.”

PROFESSORA D – 2º ANO – REDE DE ENSINO MUNICIPAL

“É uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento cultural.”

PROFESSORA E – 3º ANO – REDE DE ENSINO PARTICULAR

“É um processo que se inicia na infância, no momento em que a criança pronuncia as primeiras palavras e identifica os primeiros símbolos.”

PROFESSORA F – 3º ANO – REDE DE ENSINO ESTADUAL

“Letramento envolve as diversas práticas da escrita na sociedade, um indivíduo é letrado quando ele identifica coisas do seu dia-a-dia até uma apropriação mais profunda.”

PROFESSORA G – 4º ANO – REDE DE ENSINO MUNICIPAL

“.....”*

* A professora não respondeu a questão.

PROFESSORA H – 4º ANO – REDE DE ENSINO MUNICIPAL

“É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como, o resultado da ação de usar suas essas habilidades em práticas sociais.”

PROFESSORA I - 5º ANO – REDE DE ENSINO PARTICULAR

“O letramento consegue fornecer subsídios para a realização de propostas pedagógicas e implantá-las na vida pessoal e intelectual de todo ser humano.”

PROFESSORA J – 5º ANO – REDE DE ENSINO MUNICIPAL

“É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como, o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais ou condição que adquire um grupo social.”

Como pudemos observar, a maioria das professoras não tiveram dificuldades em responder a questão sobre LETRAMENTO, com excessões das PROFESSORAS E e G, que não tiveram muita segurança ao responder a questão abordada, explicaram claramente a respeito do seu conhecimento sobre LETRAMENTO.

Sabemos que, Letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Apesar de ser o resultado de ensinar a ler e a escrever, muitos professores ainda vêm ensinando a ler e a escrever, sem ter noção do que realmente seja o LETRAMENTO.

Surge, então, um novo sentido para o adjetivo *letrado*, e que agora passa a caracterizar o indivíduo que domina a leitura, ou seja, que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. Fala-se no letramento como ampliação do sentido de alfabetização.

Por isso, a resposta da PROFESSORA H nos mostra que o indivíduo letrado, é capaz de usar suas habilidades em práticas sociais, do tipo, pegar um ônibus, ler uma receita, uma bula de remédio, um outdoor fixado numa avenida, entre outras mais.

O *nível de letramento* é determinado pela variedade de gêneros textuais escritos que a criança ou adulto reconhece. Segundo essa corrente, a criança que vive em um ambiente em que se lêem livros, jornais, revistas, bulas de remédios, receitas culinárias e outros tipos de literatura (ou em que se conversa sobre o que se leu, em que uns lêem para os outros em voz alta, lêem para a criança enriquecendo com gestos e ilustrações), o nível de letramento será superior ao de uma criança cujos pais não são alfabetizados, nem outras pessoas de seu convívio cotidiano lhe favoreçam este contato com o mundo *letrado*.

Estudiosos afirmam que são muitos os fatores que interferem na aprendizagem da língua escrita, porém estudos recentes incluem entre estes fatores o nível de letramento. Paulo Freire afirma que "*na verdade, o domínio sobre os signos lingüísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da 'leitura' do mundo, que aqui chamamos de letramento.*"

Segundo as respostas das PROFESSORAS A, B, C, H e J, o resultado da ação do uso da leitura e da escrita levam o indivíduo a usar habilidades em práticas sociais, exercendo o papel de cidadãos. Embora seja verdadeiro, esquecem de mencionar que experiências sociais, também influenciam no processo de aprendizagem.

Além do aprendizado na sala de aula, o indivíduo se transforma com aprendizagens em seu meio social, onde exerce maior influência em sua vida cotidiana.

Essas influências os seguirão por toda a sua vida, seja profissional, seja pessoal. Quando trabalhamos a leitura de forma dialogada, trabalhando bem as inferências, o aluno passa a exercer o papel do discurso, ele aprende a dialogar, expor seu ponto de vista, participa de forma direta com suas opiniões. A partir do momento que o aluno dialoga em sala de aula com seu professor e com seu colega, a respeito de um tema abordado na aula ou no texto, isso o ajuda na produção escrita, passando a produzir textos com mais frequência e terá menos dificuldades em redigir.

É muito importante o trabalho com gêneros, sejam orais ou escritos, principalmente os gêneros que dizem respeito ao seu dia-a-dia, como é o caso dos gêneros jornalísticos, que tratam de informações do seu cotidiano, das suas experiências diárias e do meio social onde vive, antendo sempre o aluno bem informado e apto a discutir sobre temas atuais.

2. COMO VOCÊ CRIA SITUAÇÕES DE LEITURA PARA QUE OS ALUNOS SE TORNEM LEITORES COMPETENTES?

PROFESSORA A

“Contando histórias, fazendo leitura em voz alta com eles, leitura individual e silenciosa.”

PROFESSORA B

“Propor situações de leitura para as crianças pode ser um livro infantil que desperte o interesse do aluno em sala de aula.”

PROFESSORA C

“Através dos conteúdos curriculares procuramos trabalhar a leitura de forma planejada: durante as aulas e nas atividades de casa. As situações envolvem leitura individual e compartilhada.”

PROFESSORA D

“Com certeza, nas mais diversas situações que envolva atividades de leitura de contos infantis relacionado com suas vivências e leituras informativas. Assim a leitura se torna prazerosa e o hábito de ler se torna diária os tornando leitores competentes.”

PROFESSORA E

“Diversificando os tipos de textos trabalhados e a forma de trabalhar fazendo dramatizações, receitas entre outros.”

PROFESSORA F

“Com produções textuais discursiva e constituições gráficas, utilizando textos diversificados aperfeiçoando e compreendendo as dificuldades de cada um no uso da língua falada e escrita.”

PROFESSORA G

“Trabalhando textos interessantes que lhes chame a atenção, fazendo com que eles tenham gosto pela leitura.”

PROFESSORA H

“Construindo textos em grupo e individuais através de histórias vividas pelos próprios alunos no cotidiano.”

PROFESSORA I

“Através de situações e levantamentos baseados em sua realidade.”

PROFESSORA J

“Contação de histórias, apresentação de músicas, danças, poesias, etc.”

Nesse segundo bloco, pudemos visualizar, que as entrevistadas não criam situações de leitura, e sim trabalham de uma maneira já existente, como é o caso da PROFESSORA A, que trabalha com a leitura em voz alta, individual, compartilhada, contando histórias infantis e leitura silenciosa.

A PROFESSORA B apresentou uma possibilidade, que o livro infantil desperte na criança o interesse da leitura em sala de aula, mas não comentou esse fato como uma prática sua, apenas como algo incerto, possível de ser concretizado.

Já as PROFESSORAS C, E, F, G, H e I contaram que trabalham a leitura através de conteúdos curriculares, com produções textuais discursivas, constituições gráficas, construção de textos em grupos e individual, trabalham a leitura através de situações baseadas na realidade do aluno; deixando evidente que esse trabalho é uma leitura para compor currículo e não uma prática de leitura motivadora em sala de aula para que seus alunos despertem o interesse pelo hábito de ler.

A PROFESSORA D fala de uma prática de sala de aula, de leituras que envolvam todo o seu alunado.

A PROFESSORA E comentou que cria situações de leitura, tornando seus alunos leitores competentes através de receitas e dramatizações, alunos esses, que se encontram no 3º ano do Ensino Fundamental. O que a entrevistada não deixou muito claro, foi como esse trabalho com receitas torna interessante e prazeroso a aprendizagem desse aluno. Será que o prazer vem pelos ingredientes? Ou pelo modo como essa receita é trabalhada, construída e produzida? Infelizmente não pudemos ter essa resposta.

A PROFESSORA F explicou que trabalha com constituições gráficas, mas não explicou que constituições gráficas são essas, tornando essa resposta um pouco incoerente, deixando-nos sem entender como se trabalha essas constituições na prática de leitura.

A PROFESSORA G comentou que trabalha com textos interessantes que chamem a atenção dos seus alunos, mas infelizmente não nos contou quais tipos de textos interessantes seriam esses, deixando essa resposta inacabada.

Apenas a PROFESSORA J comentou que trabalha leitura através de contação de histórias, apresentação de músicas, danças e poesias. O que não ficou claro, é como essa dança desperta para a leitura?

Observamos que não existe uma situação criada com o objetivo de motivar o gosto pela leitura a partir das respostas apresentadas.

As entrevistadas não deixaram claro as situações criadas para despertar o interesse pela leitura, muitas tiveram dificuldades em responder sobre essas situações, pois muitas apesar de conhecer novas teorias sobre leitura, a prática de sala de aula fica ainda à margem das teorias modernas.

As professoras utilizam o método mais viável e cômodo para sua prática de sala de aula, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Trabalham a leitura de textos produzidos no próprio livro didático, facilitando assim o seu trabalho na prática de sala de aula.

3. COMO VOCÊ DESENVOLVE ATITUDES NO ALUNO FAVORÁVEIS À LEITURA?

PROFESSORA A

“Através de jogos, utilizando letras do alfabeto e assim formar grupos de palavras. Tornando-se a aprendizagem prazerosa.”

PROFESSORA B

“Utilizando textos visuais e desenvolvendo a capacidade de ler histórias, contar e interpretar o que se leu.”

PROFESSORA C

“Buscamos trabalhar com textos variados, de maneira que a turma sinta-se motivada e perceba a necessidade, importância e gosto pela leitura.”

PROFESSORA D

“Contando histórias infantis ou contando tudo voltado para o mundo da criança, trazendo um favorecimento com relação ao gosto pela leitura.”

PROFESSORA E

“Procuo oferecer um material de leitura diversificado e atrativo, como também criar uma rotina de leitura na sala de aula.”

PROFESSORA F

“Como a criança só consegue vê poucas letras de cada vez, começo com pequenos períodos sempre motivando com leitura infantil, projetos de leitura, dramatizações, pesquisas...”

PROFESSORA G

“.....”

- A professora não respondeu a pergunta.

PROFESSORA H

“Apresentando uma música, dança, gravuras e pedindo que os mesmos pesquisem uma gravura e criando seu texto.”

PROFESSORA I

“Através de músicas, contos ou qualquer outro fator que cause curiosidade e garanta através da leitura a descoberta do conhecimento.”

PROFESSORA J

“Construção de textos através de gravuras, temas livre e histórias vivenciada no cotidiano pelos próprios alunos.”

Quando perguntamos às professoras, COMO VOCÊ DESENVOLVE ATITUDES NO ALUNO FAVORÁVEIS À LEITURA?

Tivemos como resposta, utilização das letras do alfabeto, jogos, textos visuais, leitura de historinhas infantis, apresentação de músicas, danças, gravuras, contos e histórias vivenciadas no cotidiano do aluno.

A PROFESSORA A desenvolve atitudes favoráveis à leitura através de grupos de palavras, mostrando assim, que a aprendizagem mais uma vez, fica apenas no nível da palavra.

A PROFESSORA C fala de um trabalho com textos variados, fazendo a turma se sentir motivada e a partir de então, perceba a necessidade, importância e gosto pela leitura, mas não especificou quais tipos de textos seriam esses; como também, não fala de suas estratégias.

Já outras professoras responderam de alguma forma incoerente, como por exemplo a resposta da PROFESSORA F “A criança só consegue vê poucas letras de cada vez, começo com pequenos períodos sempre motivando com leitura infantil, projetos de leitura, dramatizações, pesquisas...”

Ora, se a criança, segundo a PROFESSORA F, só consegue ver poucas letras de cada vez, como ela consegue trabalhar projetos de leitura, dramatizações, pesquisas e leituras infantis? Acredito que não fica claro o trabalho da prática de leitura dessa professora em sala de aula.

A PROFESSORA H fala que trabalha com dança, música e gravuras na prática de leitura, o que não ficou claro, é como o trabalho com a dança desenvolve atitudes favoráveis a leitura?

Está cada vez mais claro, que o professor utiliza a sua experiência de vida na sua prática de sala de aula, deixando de lado as mais variadas e modernas teorias.

4. APONTE A REGULARIDADE DO SEU TRABALHO COM LEITURA NA SALA DE AULA.

Tabela 1

PROFESSORA	Duas vezes por semana	Todos os dias da semana
A		X
B		X
C	X	-----
D		X
E		X
F		X
G		X
H		X
I		X
J		X
TOTAL	01	09

Fonte: Pesquisa de campo, jun/jul/ago. 2007.

De acordo com a seguinte pergunta: APONTE A REGULARIDADE DO SEU TRABALHO COM LEITURA NA SALA DE AULA?

Nove professoras responderam que trabalham todos os dias da semana, não especificando como é feita essa leitura e , apenas uma professora trabalha duas vezes por semana, também não especificando como é feito esse trabalho semanal.

Apesar de ser uma grande maioria que trabalha a leitura todos os dias, devemos atentar como essa leitura é trabalhada. Se tem produtividade e rendimento.

Já a professora C, que trabalha apenas duas vezes por semana, não especificou como é esse trabalho, que só é feito em apenas dois dias semanais.

5. EXISTE UM HORÁRIO DETERMINADO PARA O SEU TRABALHO COM LEITURA NA SALA DE AULA?

PROFESSORA A

“Sempre no início da aula.”

PROFESSORA D

“Não. Sempre estamos em constante situação que envolva a leitura. Falo isso com relação a sala de aula que trabalho.”

PROFESSORA F

“Procuro desenvolver sempre no primeiro horário.”

PROFESSORA G

“Não, porque cada tarefa que eles realizam, eles estão lendo.”

Tabela 2

PROFESSORA	SIM	NÃO
A	X	---
B	X	---
C	X	---
D	---	X
E	---	X
F	X	---
G	---	X
H	X	---
I	X	---
J	X	---
TOTAL	07	03

Fonte: Pesquisa de campo, jun/jul/ago. 2007.

Quando fizemos a seguinte pergunta: EXISTE UM HORÁRIO DETERMINADO PARA O SEU TRABALHO COM LEITURA NA SALA DE AULA?

Sete professoras responderam que sim, duas explicaram que trabalham a leitura no início da aula, mas não comentaram como é feita e qual o tipo de leitura. Já as cinco professoras que falaram sim, não explicaram que horário e como é feita essa leitura. Três professoras responderam que não têm horário determinado para o trabalho com leitura, uma explicou que cada tarefa que eles realizam, já estão lendo. Outra explicou que sempre está em constante situação que envolva a leitura.

As professoras A e F mostram a importância que se tem por um horário específico para realizar o trabalho de leitura em sala de aula, só assim, o aluno cria um hábito de leitura toda vez que chega aquele momento de ser trabalhado.

A professora G fala que não tem um horário específico, porque cada tarefa que realiza em sala de aula, o aluno já está lendo. Até certo ponto isso é verdade, porém o trabalho exige determinados procedimentos e estratégias cognitivas, precisa trabalhar as inferências dentro do processo de leitura. Tem que haver questionamentos a respeito do texto, levando o aluno a pensar, buscar respostas para essas perguntas elaboradas a partir do texto e o interesse em chegar ao fim e a conclusão daquela história contada pelo professor.

6. CASO SUA RESPOSTA ANTERIOR FOR AFIRMATIVA APONTE NO QUADRO ABAIXO A REGULARIDADE.

Tabela 3

PROFESSORA	Início da aula	Antes do intervalo	Após o intervalo	Não respondeu
A	X	---	---	---
B	X	---	---	---
C	X	---	---	---
D	X	X	X	---
E	---	---	---	X
F	X	---	---	---
G	---	---	---	X
H	X	---	---	---
I	X	---	X	---
J	X	---	---	---
TOTAL	08	01	02	02

Fonte: Pesquisa de campo, jun/jul/ago. 2007.

Segundo a pergunta: CASO SUA RESPOSTA ANTERIOR FOR AFIRMATIVA APONTE NO QUADRO ABAIXO A REGULARIDADE.

Oito professoras disseram que sempre trabalham a leitura no início da aula, não explicando como trabalham essa leitura. Apenas duas professoras não quiseram ou não souberam responder. Já a professora D, na pergunta anterior ela disse que não tem horário específico, mas nessa questão ela respondeu que sempre trabalha no início da aula, antes do intervalo e depois do intervalo. A professora I, disse que trabalha no início da aula e depois do intervalo.

Com base nas informações acima, existe um horário específico para trabalhar a leitura em sala de aula, mas não sabemos ao certo como essa leitura é trabalhada, visto que o tempo é muito corrido em sala de aula, tendo muitos conteúdos de diversas disciplinas a serem trabalhados, prazos a cumprir e pouco tempo pra se dedicar à prática da leitura em sala de aula.

O que ficou evidente nessa análise é que as professoras responderam que trabalham a leitura praticamente o dia inteiro, mas sabemos que isso não é real, caso contrário não sobraria tempo para ministrar as aulas das outras disciplinas, que também são componentes curriculares na grade do aluno.

7. IDENTIFIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ REALIZA ESSAS ATIVIDADES DE LEITURA:

PROFESSORA D

- “Contação de histórias – 02 ou 03 vezes por semana
- Leitura silenciosa pelos alunos – todos os dias
- Leitura em voz alta pelos alunos – todos os dias
- Leitura individual através da seleção espontânea de livros paradidáticos na sala de aula – duas ou três. **Obs: Levo livros da biblioteca e os alunos escolhem o que querem ler. Objetivo: Despertar no aluno o gosto pela leitura.”**

Tabela 4

Professora	Contação de histórias	Nº de vezes por semana	Leitura em voz alta pelos alunos	Nº de vezes por semana	Leitura individual através da seleção espontânea de livros paradidáticos na sala de aula	Nº de vezes por semana	Leitura silenciosa a pelos alunos	Nº de vezes por semana	Não respondeu
A	X	02	X	05	X	02	---	---	---
B	X	02	X	05	X	01	X	01	---
C	X	01	X	01	X	01	X	05	---
D	X	03	X	05	X	03	X	05	---
E	X	03	X	05	X	01	X	03	---
F	X	01	X	05	X	01	X	---	---
G	---	---	---	---	---	---	---	---	X
H	---	---	X	---	---	---	---	---	---
I	X	01	X	05	X	04	X	03	---
J	---	---	X	---	---	---	X	---	---
TOTAL	07	---	09	---	07	---	07	---	01

Fonte: Pesquisa de campo, jun/jul/ago. 2007.

Tabela 5

ATIVIDADES	01 vez por semana	02 vezes por semana	03 vezes por semana	04 vezes por semana	Todos os dias
Contação de histórias	03	02	02	---	---
Leitura em voz alta pelos alunos	01	---	---	---	06
Leitura silenciosa pelos alunos	01	---	02	---	02
Leitura individual através da seleção espontânea de livros paradidáticos na sala de aula.	04	01	01	01	---
TOTAL DE PROFESSORES	09	03	05	01	08

Fonte: Pesquisa de campo, jun/jul/ago. 2007.

Quando perguntamos: IDENTIFIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ REALIZA ESSAS ATIVIDADES DE LEITURA.

As PROFESSORAS A, e B nos responderam que contam histórias duas vezes por semana e leitura em voz alta pelos alunos todos os dias. Já a PROFESSORA A, realiza leitura individual através de seleção de livros paradidáticos na sala de aula, duas vezes por semana, enquanto a PROFESSORA B realiza esse tipo de leitura apenas uma vez por semana. A PROFESSORA B também utiliza uma vez por semana, a leitura silenciosa pelos alunos.

Notamos que as professoras utilizam com mais frequência leitura de contação de histórias, onde elas lêem em voz alta e fazem inferências diante de seus alunos. Esse método é o mais utilizado pelas professoras, segundo elas, é prático, divertido e interessante, pois escutam várias experiências e histórias dos alunos.

As PROFESSORAS C, F e I, trabalham a contação de histórias uma vez por semana, a leitura em voz alta em média três dias por semana, a leitura silenciosa todos os dias. Já as PROFESSORAS C e F, trabalham apenas uma vez por semana a leitura individual através da seleção de livros paradidáticos na sala de aula. A PROFESSORA I trabalha esse tipo de leitura quatro vezes por semana. A leitura silenciosa é trabalhada todos os dias pela PROFESSORA C, três vezes por semana, pela professora I e sempre que necessário pela PROFESSORA F.

Nesse grupo de professoras, notamos que a prática de leitura em voz alta é a mais utilizada, segundo as professoras, elas utilizam os textos que vêm dentro do próprio livro didático, pois não tem muita variedade e disponibilidade de livros na biblioteca da escola.

As PROFESSORAS D e E, contam histórias duas a três vezes por semana, trabalham leitura em voz alta, todos os dias.

A PROFESSORA D vai à Biblioteca seleciona os livros e levam em sala para que os alunos escolham o que querem ler, procurando dessa forma despertar o interesse do aluno pela leitura.

As PROFESSORAS H e J, contaram que trabalham a leitura em voz alta e silenciosa, mas não especificaram quantos dias na semana.

A PROFESSORA G, não respondeu a questão.

Podemos observar, que as professoras trabalham a leitura a partir do que já tem, utilizam os textos do próprio livro didático, não procuram inovar com outros

tipos de leitura. Segundo as professoras, o livro didático é mais do que suficiente para ensinar o aluno a ler e escrever.

O que nos deixou com dúvidas a respeito de algumas respostas, foi a questão do tempo que essas professoras têm para realizar tantas atividades de leitura em apenas uma semana. Ficamos sem entender como são trabalhadas as outras disciplinas, pois o que nos deu a entender, é que apenas trabalham a leitura em sala de aula, pois são muitas atividades a serem cumpridas em apenas um dia de trabalho.

Tomemos como exemplo a situação da PROFESSORA D, que diz trabalhar contação de histórias, três vezes na semana, leitura em voz alta, todos os dias na semana, leitura individual através de seleção espontânea de livros paradidáticos na sala de aula, três vezes na semana e leitura silenciosa pelos alunos, todos os dias da semana. Apesar dela na questão anterior citar que não tem um horário determinado para seu trabalho com leitura na sala de aula. É uma prova, que em cada dia da semana, em média, existirão pelo menos quatro tipos de atividades de leitura que o aluno tem que realizar.

Sabemos, evidentemente, que na prática isso não funciona, pois levaria muito tempo e não sobraria espaço para ministrar os conteúdos das outras disciplinas.

8. APONTE AS HABILIDADES QUE VOCÊ PROCURA DESENVOLVER NO ALUNO NO TRABALHO COM A LEITURA.

PROFESSORA A

“Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.”

Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.”

PROFESSORA B

“Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.”

Antecipar conteúdos dos textos a serem lidos em função de um suporte, seu gênero e sua intertextualização.”

PROFESSORA C

“Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.”

Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.

Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para fazer inferências, ampliando a compreensão do texto.”

PROFESSORA D

“Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para fazer inferências, ampliando a compreensão do texto.”

PROFESSORA E

“Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.”

PROFESSORA F

“Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.”

PROFESSORA G

“.....”

* A professora não respondeu.

PROFESSORA H

“Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.”

PROFESSORA I

“Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.”

Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.”

PROFESSORA J

“Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.”

Ao elaborarmos a seguinte pergunta: APONTE AS HABILIDADES QUE VOCÊ PROCURA DESENVOLVER NO TRABALHO COM A LEITURA.

As PROFESSORAS A, B, C, E, F e I, falaram que procuram identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

As PROFESSORAS A, C, H, I, J, têm como objetivo levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.

As PROFESSORAS C e D, buscam pistas textuais, intertextuais e contextuais para fazer inferências, ampliando a compreensão do texto.

A PROFESSORA G, não respondeu a questão.

Observamos que a maioria das entrevistadas têm a preocupação de identificar a finalidade e a função da leitura, bem como o gênero e o contexto do texto. É um tipo de leitura bem trabalhada e com objetivos específicos do que se quer ao fazer a leitura de um texto. O aluno não sairá lendo textos por apenas cometer o ato de ler, mas com propósitos de aprender a gostar de ler.

O cuidado de trabalhar as inferências também é redobrado, não há uma leitura bem elaborada, sem os devidos cuidados com as inferências. Elas sempre trabalham o processo da leitura exercendo o papel das inferências.

9. EXPLICAR COMO É TRABALHADO CADA ITEM MARCADO.

PROFESSORA A

“Propôr para as crianças as funções do processo de ler, reconhecer a finalidade dos textos a ser trabalhado e sua contextualização.

Sempre desenvolver situações de textos produzidos pelas crianças, de acordo com o tema a ser trabalhado em sala de aula.”

PROFESSORA B

“Através da leitura que expressa o seu cotidiano.

Antes de ler o texto existe discursões a cerca do que o texto propõe para a melhor compreensão da turma.”

PROFESSORA C

“Através de discussão e exercícios de compreensão sobre o texto lido.

Formando grupos de discussão e rodas de conversa, para discutir sobre o conteúdo visto no texto lido.

Levantar questões antes da realização da leitura, apontar os conhecimentos sobre os textos; após a leitura uma nova discussão e registro de questões.”

PROFESSORA D

“Fazendo o aluno descobrir o que o texto ou melhor compreender o que o autor quer que ele compreenda, fazendo assim o aluno descobrir o que é ler, não ler sem nenhuma função, mas saber quem ler viaja sem sair do lugar por caminhos que os levará a ser críticos e concluir que a leitura é a melhor forma de expressar e ser compreendido de maneira simples.”

PROFESSORA E

“Procuro com esse trabalho proporcionar aos alunos desde cedo, o entendimento da importância da leitura e escrita em nossa vida. Trabalhando com dinâmicas (onde o aluno se depara com frases escritas em outra língua que ele não conseguirá ler, para que ele sinta a dificuldade de uma comunicação sem a leitura. Solicito que eles se comuniquem por bilhetes e cartas. Outra atividade que acho importante é a leitura de vários tipos de texto como também das histórias de vida dos próprios alunos.”

PROFESSORA F

“Com finalidade de enriquecer os conhecimentos de mundo da criança, tornando-o capaz de compreender o que está lendo, trabalho com conversas sempre focalizando assuntos da atualidade, do dia-a-dia da criança, utilizando-se de DVDs, jornais, discursões festivas, religiosas, associando aos do rádio e TVs, com produções de textos voluntários, cartas, bilhetes, receitas dentre outras narrativas.”

PROFESSORA G

“.....”

* A professora não respondeu.

PROFESSORA H

“Leitura compartilhada; individual; dramatização; contação de histórias; confecção de cartazes, gravuras; dinâmicas de grupos.”

PROFESSORA I

“É importantíssimo que o aluno conheça o texto e saiba interpreta-lo, colocando-o em sua realidade. O educador deve fazer intervenções de forma que leve o educando a reflexão e a busca de respostas práticas e conclusivas.”

PROFESSORA J

“Leitura coletiva, individual, em dupla; dramatizada; montagem de texto; apresentação de rótulos; pesquisas em jornais; revistas; livros; confecção de cartaz.”

Após as respostas das professoras, pedimos para que explicassem como é trabalhada cada item marcado anteriormente.

A PROFESSORA A relatou: “Propor para as crianças as funções do processo de ler, reconhecer a finalidade dos textos a ser trabalhado e sua contextualização. Sempre desenvolver situações de textos produzidos pelas crianças, de acordo com o tema a ser trabalhado em sala de aula.”

Observando a resposta da professora, reconhecer a finalidade dos textos é importante, antes que eles sejam trabalhados, só assim torna mais fácil a aprendizagem, pois eles estarão lendo algo, que eles têm um objetivo a alcançar. Trabalhar produção de textos produzidos especialmente pelas crianças, é uma outra forma de trabalhar essa leitura e desenvolver a capacidade de ler e escrever. O que ela não deixou claro foram quais as funções do processo de ler?

Segundo a PROFESSORA B, “Através da leitura que expressa o seu cotidiano. Antes de ler o texto existem discussões a cerca do que o texto propõe para a melhor compreensão da turma.”.

A professora antes de ler o texto, procura discuti-lo junto a seus alunos, fazendo com que eles opinem, dêem suas opiniões e promovam discussões.

De acordo com a PROFESSORA C, “Através de discussão e exercícios de compreensão sobre o texto lido. Formando grupos de discussão e rodas de conversa, para discutir sobre o conteúdo visto no texto lido. Levantar questões antes da realização da leitura, apontar os conhecimentos sobre os textos; após a leitura uma nova discussão e registro de questões.”

É uma ótima metodologia, pois possibilita discussões, rodas de conversa e diálogos entre os alunos. Leva os alunos a refletirem e opinarem sobre o assunto em foco.

Segundo a PROFESSORA D, “Fazendo o aluno descobrir o que é o texto ou melhor compreender o que o autor quer que ele compreenda, fazendo assim o aluno descobrir o que é ler, não ler sem nenhuma função, mas saber quem ler viaja sem sair do lugar por caminhos que os levará a ser críticos e concluir que a leitura é a melhor forma de expressar e ser compreendido de maneira simples.”

A professora tem como objetivo trabalhar as inferências no processo de leitura em sala de aula, levando o aluno a entender o papel da leitura, a pensar, refletir e discutir.

A PROFESSORA E comentou: “Procuro com esse trabalho proporcionar aos alunos desde cedo, o entendimento da importância da leitura e escrita em nossa vida. Trabalhando com dinâmicas (onde o aluno se depara com frases escritas em outra língua que ele não conseguirá ler), para que ele sinta a dificuldade de uma comunicação sem a leitura. Solicito que eles se comuniquem por bilhetes e cartas. Outra atividade que acho importante é a leitura de vários tipos de texto como também das histórias de vida dos próprios alunos.”

Essa metodologia trabalhada pela professora é muito atrativa, possibilita o aluno a conhecer outras línguas, comunicar e contar suas próprias experiências vivenciadas no dia-a-dia.

Segundo a PROFESSORA F, “Com finalidade de enriquecer os conhecimentos de mundo da criança, tornando-o capaz de compreender o que está lendo, trabalho com conversas sempre focalizando assuntos da atualidade, do dia-a-dia da criança, utilizando-se de DVDs, jornais, discussões festivas, religiosas, associando aos do rádio e TVs, com produções de textos voluntários, cartas, bilhetes, receitas dentre outras narrativas.”

De acordo com a resposta da PROFESSORA F, é uma metodologia excelente trabalhar leitura, produção de textos, a partir da realidade do aluno, de DVDs e programas de TVs que ele é acostumado a assistir, notícias de rádio e jornais, bilhetes, receitas, cartas, tudo isso é muito importante ser trabalhado quando o aluno está começando a tomar o gosto pela leitura e pela escrita.

A PROFESSORA G não respondeu a questão.

A PROFESSORA H, respondeu que “Leitura compartilhada; individual; dramatização; contação de histórias; confecção de cartazes, gravuras; dinâmicas de grupos.”

A metodologia usada não é algo inovador, mas algo que já vem pronto, principalmente nos livros didáticos. Isso é diário na vida de muitos professores, principalmente pela falta de tempo de planejamento das aulas, por muitos ocuparem vários cargos ao mesmo tempo.

Segundo a PROFESSORA I, “É importantíssimo que o aluno conheça o texto e saiba interpreta-lo, colocando-o em sua realidade. O educador deve fazer intervenções de forma que leve o educando a reflexão e a busca de respostas práticas e conclusivas.”

A professora quer dizer que devemos dar importância ao conhecimento prévio do aluno, procurando desenvolver através deste, as inferências abordadas no decorrer de todo o texto, facilitando assim sua aprendizagem.

De acordo com a resposta da PROFESSORA H, “Leitura coletiva, individual, em dupla; dramatizada; montagem de texto; apresentação de rótulos; pesquisas em jornais; revistas; livros; confecção de cartaz.”

Esses tipos de atividades, leitura coletiva, individual, em dupla, dramatização e confecção de cartazes, são muito utilizados por alguns professores, como já foi dito antes, é uma forma mais simples, prática e segundo as entrevistadas, tem resultado. O aluno também consegue se alfabetizar e tomar gosto pela leitura, usando apenas o livro didático e os recursos que ele dispõe.

Do ponto de vista qualitativo esses dados nos revelam que não houve mudança conceitual sobre o processo de alfabetização e conseqüentemente não houve mudança na prática alfabetizadora de algumas professoras. Em suma, podemos afirmar que educação continuada, programas do Governo Federal, Estadual e Municipal, Cursos de Graduação, não contribuiu para uma mudança efetiva da metodologia do ensino da leitura e da escrita para a grande maioria das professoras entrevistadas, visto que algumas continuaram adotando a mesma metodologia de trabalho utilizada antes de participar de cursos de capacitação.

O posicionamento dos professores entrevistados se dá em maior número com base no incentivo e formação de atitudes em relação à leitura, procurando aproximar o aluno do processo e criando situações que o levem a gostar do mesmo. Expondo fatos relativos ao seu cotidiano, reavaliando as estratégias já utilizadas e buscando novas formas de intervenção que possibilitem um acesso maior do aluno com a leitura.

De acordo com a SEE/FDE, 1996:

Incentive os que ainda não lêem convencionalmente para que tentem “adivinhar” o que o texto diz, apoiando-se em ilustrações e outras marcas, organize grupos heterogêneos, com educandos de diferentes níveis de conhecimento em leitura, para que possam ajudar-se mutuamente.

Certamente um dos caminhos que leva o aluno a um despertar para a leitura é o incentivo. Que pode ser direcionado de várias formas, tanto criando estratégias de leitura, que favoreçam a sua prática, quanto buscando ajuda daqueles que já estão com um maior nível de conhecimentos sobre a mesma, tudo isso fará com que aumente o interesse do educando levando-o a uma descoberta sobre o que é ler.

A leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois por meio delas os alunos entram em contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem escrita. É também a leitura que contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação entre a fala e a escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de textos, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, só para citar algumas possibilidades.

A leitura compartilhada tem sido uma das estratégias mais eficientes para aproximar os alunos do mundo letrado. E a experiência tem mostrado que essa prática – muito importante para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos – pode ser facilmente incorporada à rotina diária do professor, qualquer que seja a idade e a condição social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa, *O discurso do professor sobre as práticas de leitura na sala de aula do ensino fundamental*, teve como objetivo principal analisar o discurso do professor sobre as práticas de leitura na sala de aula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para concretizá-la, realizamos uma revisão bibliográfica, algumas leituras a partir da qual construímos o capítulo teórico da nossa pesquisa.

Na análise dos dados, observamos que as nossas hipóteses foram confirmadas em alguns aspectos, como por exemplo:

- 1) Apesar de o professor conhecer novas teorias sobre leitura, a prática de sala de aula fica ainda à margem das modernas teorias. Essa descoberta só foi possível a partir dos dados coletados nas entrevistas elaboradas às professoras, como também, nas aulas observadas durante a pesquisa deste trabalho, pois durante às entrevistas que realizamos, não conseguimos escutar das professoras entrevistadas nenhuma concepção de leitura que tenha estudado na graduação, especialização ou em algum curso de reciclagem que tenham participado. Ou seja, percebemos que as professoras estão trabalhando em sala de aula sem ter uma percepção clara de que há uma concepção teórica subjacente à sua prática docente e de que concepção teórica é essa;
- 2) O professor desconhece as novas teorias sobre leitura e desenvolve sua prática com base em suas experiências escolar. Nas aulas de leitura em que as professoras trabalharam com textos em sala de aula, apenas conteúdos temático destes foram discutidos e de maneira

superficial, restringindo-se a discussão, ao conhecimento de mundo dos alunos. A professora sempre inicia as discussões sobre os conteúdos e não finaliza, ficando em aberto o estudo mais aprofundado do texto. São resquícios de experiências escolares vivenciadas pelas professoras nas suas trajetórias escolares. Principalmente o de sempre, o professor fala e o aluno ouve, respondendo apenas o que o professor perguntar.

O ensino da leitura requer novas formas de ler, escrever, agir e pensar, exigindo da comunidade escolar um aprofundamento e exploração dos diversos meios de leitura que temos ao nosso redor. Quando a escola participa do processo de mudança, repensa as diversas questões provocadas pelas várias formas e modalidades de leitura que estão presentes no cotidiano de seu aluno e muda sua prática de ensino enriquecendo e oferecendo aos seus alunos, possibilidades de desenvolver suas potencialidades. Para isso, torna-se indispensável apoiar os professores no desenvolvimento de uma nova forma de ver a leitura, num leque de opções presentes nos gêneros.

Desse modo, não se trata apenas de demonstrar os vários tipos de leitura que existem ao nosso redor, mas de repensar todo o processo educacional, dos seus fundamentos à prática cotidiana, utilizando-se da leitura como um meio e fim para uma maior participação do aluno nas diversas práticas sociais.

Nesse trabalho vimos que ler, é compreender e que compreender é um processo de construção de sentidos que pressupõe uma atividade de seleção, reorganização e reconstrução. Para compreender um texto, o leitor precisa ir além do texto, indo além do que está colocado explicitamente: ele precisa ligar as idéias dentro do texto e ativar seu conhecimento geral para suportar a sua compreensão.

Ou seja, para compreender um texto, o leitor precisa fazer *inferências* que podem ser elaboradas tanto a partir das relações entre os elementos do próprio texto como através das relações entre estes e seu conhecimento prévio (conhecimentos lingüísticos, de mundo e enciclopédicos).

Assim, quando interage com o texto, o leitor tanto capta a informação nele veiculada, como transmite a ele toda a carga de sua experiência anterior, transformando-o e transformando-se; compreendendo-o e compreendendo-se.

Portanto, além de uma atividade cognitiva, a leitura é também uma atividade social, situada, construtiva, dialógica e interativa que envolve a participação ativa do leitor, que se apóia em suas experiências passadas, em seus objetivos de leitura, em seus conhecimentos e idéias prévias, e no texto e contexto para gerar sentidos que se constroem nas várias transações e negociações entre estes, e os seus conhecimentos.

Diante dos estudos realizados e das reflexões obtidas, podemos concluir que é notório verificar o que a prática de leitura tem feito na vida daqueles que não querem se submeter ao poder que oprime os menos favorecidos, pois só quem conhece as leis, reivindicam direitos, e para conhecer as leis só temos um caminho que é o da leitura.

Por mais que sejam divulgadas as salas de leitura pelo governo federal, sabemos que, na prática a realidade é bem outra, muitas vezes ocasionada por gestores e professores despreparados que não se preocupam com questões relativas à leitura.

Apesar de ainda encontrarmos obstáculos para esta prática, reconhece-se que a sua efetivação contribui significativamente para o avanço do ensino e

aprendizagem, uma vez que a capacidade de ler é de importância tão singular na vida de uma criança, que a sua experiência na aprendizagem da leitura sela seu destino em relação à vida escolar.

Sabemos também, que já vêm ocorrendo mudanças significativas no processo de leitura em sala de aula, no que diz respeito à prática do professor. Podemos encontrar profissionais de excelentes qualidades e capacidades, exercendo o seu papel de mediador, através de práticas motivadoras, inteligentes, como de muitos estudiosos que pudemos citar na parte teórica da nossa pesquisa, sobre o importante papel que a leitura exerce na vida do ser humano.

É necessário que se “aprenda a ler, lendo” e que se ensine a ler oferecendo práticas de leitura utilizadas pelo leitor proficiente, objetivando-se acima de tudo, a construção de sentidos.

Enfim, que esta pesquisa abra caminhos para novos estudos, investigações e investimentos em projetos de leituras. E que também tenha possibilitado maior interesse e conhecimento, sobre a maneira de formação de leitores, por se tratar de um tema tão relevante em todos os níveis educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G.F & LEAL, T. F. (CD)(2001). **Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepetentes** [arquivo de dados legível por computador]. Em **Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil - Seminário Alfabetização e Letramento**. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil.

ANDRADE, Maria L. da C. V. de O. **Língua falada e língua escrita: como se expressa a construção textual**. São Paulo: FFLCH-USP, 1997.

ARCHANJO, R. V. L. (1998). **Diferenças nas abordagens de ensino afetam a leitura e compreensão de textos narrativos?** Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia, UFPE, Recife.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARTHES, R.; MARTY, E. **Enciclopédia Einandi: oral /escrito**. Vol.1. Lisboa: Imprensa Nacional, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIN, K., OAKHILL, J.V., BARNES, M. A. & BRYANT, P. E. (1998). **Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge**. (Mimeo).

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. (2005). **Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Atual.

CHARTIER, R. (2001). **Cultura escrita, literatura e história.** (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990)

COSTA, L. F. C. (1998). **Problemas de compreensão de leitura em alunos universitários: Um estudo exploratório.** Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia, UFPE, Recife.

CRAMER, E. H. & CASTLE, M. (2001). **Desenvolvendo leitores para toda a vida.** Em E. H. CRAMER E M. CASTLE (Orgs.), **Incentivando o amor pela leitura** (pp. 13-20). Porto Alegre: Artes Médicas.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

DONALDSON, M. (1987). **The origins of inference.** Em J. BRUNER & H. HASTE (Eds.), *MAKING SENSE: THE CHILD'S CONSTRUCTION OF THE WORLD* (pp.97-107). London: Routledge.

DWYER, E. J. & DWYER, E. E. (2001). **Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura.** Em E. H. CRAMER E M. CASTLE (Orgs.), **Incentivando o amor pela leitura** (pp. 79-87). Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRA, S. P. A. (1998). **Dificuldades de compreensão de leitura: análise comparativa da eficácia das estratégias de tomar notas e da imagem mental.** Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FERREIRA, S. P. A. E DIAS, M.G.B.B. (no prelo). **Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental.** Psicologia: Teoria e Pesquisa.

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

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

GARCIA, Otho M. **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 15.ed. 1992.

GERALDI, Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAESSER, A. C. & ZWAAN, R. A. (1995). **Inference generation and the construction of situation models**. Em C. A. WEAVER, S. MANNES, & C. R.

FLETCHER (Eds.), **Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch** (pp. 117-139). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 28.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000

JOHNSON, H. & SMITH, L.B. (1981). **Children's inferential abilities in the context of reading to understand**. *Child Development*, 52, 1216-1223.

JOUBE, Vicente. (2002). **A leitura**. São Paulo: UNESP.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Expoente, 1999

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas-SP: Pontes, 1989.

KINTSCH, W. (1988). **The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model**. Cambridge: Psychological Review, P.95, 163-182.

_____. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge: University Press.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. (2001). **Alfabetização, leitura e escrita; Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática.

KOCH, I. V. (2000). **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto.

LAPP, D. & FLOOD, J. (1984). **Promoting reading comprehension: Instruction which ensure continuous reader growth**. Em J. Flood (Ed.) **Promoting reading comprehension**. Newark, Delaware: International Reading Association.

LERNER, Delia. (2002). **É possível ler na escola?** In: Brasil. Ministério de Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA. Módulo 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

MACEDO, L. (1999). **A situação problema como técnica de avaliação e concepção de aprendizagem**. I *Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio -Textos de aprofundamento dos eixos teóricos*, 2-13, INEP, MEC.

MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. (2002). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

MARCUSCHI, L. A. (1985). **Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo**. *Leitura, Teoria e Prática*, 4, 1-14.

MARCUSCHI, L. A. (1989). **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARCHUSCHI, Luiz Antonio. (1997). **Análise da conversação**. 3.ed. São Paulo: Ática.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. Brasília, Secretaria de Ensino Fundamental.

MORAES, R. (dezembro/2000). **Escola de cidadãos**, *Istoé*, n. 1579, p. 68-69.

NELL, V. (2001). O apetite **insaciável**. Em E. H. CRAMER E M. CASTLE (Orgs.), **Incentivando o amor pela leitura** (pp. 53-64). Porto Alegre: Artes Médicas.

OAKHILL, J. & GARNHAM, A. (1988). *Becoming a skiller reader*. Oxford: Blackwell.

OAKHILL, J., CAIN, K. & YUILL, N. (1997). **Individual differences in children's comprehension skill: Towards an integrated model** Em C. HULME, & R. M. JOSHI (Eds), **Reading and spelling: Development and disorder**. Merhwah, N.J: Lawhence Erlbaum Associates.

OLSON, D. R. (1997). **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. (1999). **Tratado de metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Pioneira.

OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. (1995). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities**. *Cognition and instruction*, 1 (2), 117-175. New Jersey: lawrence Erlbaum.

Schliemann, A. D. (1998) Logic of meanings and situated cognition. *Learning and instruction*. 8(6), 549-560.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de;
PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (Org.). (2001). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe. (2001). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed. Trad. Cláudia Schilling Porto Alegre: Artmed.

_____. (2001). **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2.ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, Jean. (1998). **Para onde vai a educação?** .Trad.Ivete Braga.14 ed..Rio de Janeiro: José Olympio.

_____. (1970). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar.

POZO, Juan Ignacio. (2002). **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (1999). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas.

SARGENTIM, Hermínio G. (1981). **Gramática, texto, redação**. São Paulo: Nacional.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

SILVA, E. T. (1996). **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez.

SMITH, F. (1999). **Leitura significativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOLÉ, I. (1998). **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.SOLÉ, I & Coll, C. (1999). **Os professores e a concepção construtivista**. Em C. COLL e outros, **O construtivismo na sala de aula** (pp. 9-28). 6ª edição. São Paulo: Ática.

SPERBER, D. (1996). **Entendendo a compreensão verbal**. Em J. KAHLFA (Org.). **A natureza da inteligência: uma visão interdisciplinar**. São Paulo:

UNESP.TARDIF, Maurice. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TRABASSO, T. & NICHOLAS, D. W. (1980). **Memory and inferences in the comprehension of narratives**. Em F. WILTENING, J. BECKER & T. TRABASSO (Eds.), **Information integration by children** (215-242). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

YUILL, N. & OAKHILL, J. (1991). **Children's problems in text comprehension: An experimental investigation**. Cambridge: Cambridge University Press. ZUMTHOR, Paul. (2000). **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: EDUC.

ANEXOS