



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NOÉLIA RODRIGUES DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL –
EM QUE MEDIDA A ESCOLA CONTRIBUI PARA
MOTIVAR E FORMAR ALUNOS LEITORES?**

MACEIÓ-AL
Dezembro – 2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NOÉLIA RODRIGUES DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL –
EM QUE MEDIDA A ESCOLA CONTRIBUI PARA
MOTIVAR E FORMAR ALUNOS LEITORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

MACEIÓ-AL
Dezembro – 2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S237p Santos, Noélia Rodrigues dos
Práticas de leitura no ensino fundamental: em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores? / Noélia Rodrigues dos Santos, 2008.
149 f. : grafs.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 138-144.
Anexos: f. 146-149.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitura – Escola. 3. Motivação na educação. 4. Professores e alunos. 5. Professores – Formação. I. Título

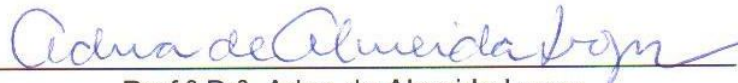
CDU: 372.41

Noélia Rodrigues dos Santos

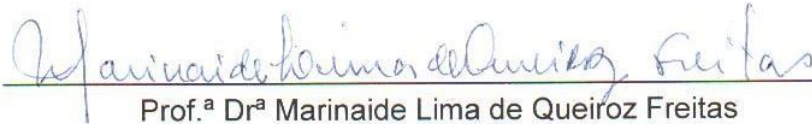
PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL – EM QUE MEDIDA A
ESCOLA CONTRIBUI PARA MOTIVAR E FORMAR ALUNOS LEITORES?

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação Brasileira.

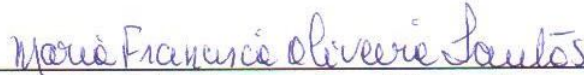
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Adna de Almeida Lopes
Universidade Federal de Alagoas



Prof.^a Dr.^a Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas



Prof.^a Dr.^a Maria Francisca Oliveira Santos
Universidade Estadual de Alagoas



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inez Matoso Silveira
Universidade Federal de Alagoas

*Dedico à minha família.
Em especial à minha mãe, D. Nalva,
que docemente une força e sensibilidade.
Renovo por todos, a cada dia, o amor em meu coração.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, que me teve longe por tantas vezes e compreendeu em todas. Devo a vocês todo o meu sucesso.

Agradeço de forma muito especial a minha orientadora, Profa. Dra. Inez Matoso, que me acompanhou com muita compreensão e generosidade; que me ajudou a caminhar por entre as pedras no caminho e ensinou que os ombros suportam o mundo. Minha admiração aumentou a cada encontro. Sem dúvida, uma *Grande Professora*.

A Márcia Lúcia, que se tornou nesses últimos anos mais que amiga, se tornou irmã, confidente, terapeuta, aluna, professora... Que é importante nesse caminhar. Agradeço de coração.

A todos os meus colegas do mestrado. Ao Copérnico, Manoel, Francy, Wedlany, Thatyana e Laudirege. Pessoas que se tornaram essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus “para sempre” amigos, Eduardo, Flávio, Valdevan e Tati.

À Professora Adna Lopes e à Professora Marinaide Freitas pela rica contribuição no momento da qualificação.

Aos meus queridos amigos de trabalho, pelos incentivos. Em especial a Dinair, Cristina, Aline e Alberto.

Agradeço à instituição onde foi realizada a pesquisa, pelo acolhimento. A todos os funcionários que colaboraram, a professora e todos os alunos e alunas da 3ª série matutina.

RESUMO

A leitura se revela como uma das grandes preocupações educacionais atuais, e nesse contexto a escola tem importante papel, pois, sabe-se que não é suficiente alfabetizar os alunos, mas também favorecer a prática da leitura. Reconhecida a importância da escola no estímulo à leitura, cabemos perguntar em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores? Visando responder a tal questionamento, este estudo objetiva analisar as condições físicas e pedagógicas da escola que podem contribuir para a formação do aluno-leitor. Para isso, optou-se por uma pesquisa do tipo qualitativo, de cunho etnográfico, tendo como abordagem o estudo de caso. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumento a observação e a entrevista semi-estruturada. Sendo assim, o *corpus* desse trabalho é constituído do registro de 14 aulas de Língua Portuguesa observadas e das entrevistas da professora e dos alunos da 3ª série do Ensino Fundamental do turno matutino de uma escola pública da rede municipal de Maceió. Conta-se com o suporte teórico das concepções de leitura proposto por Leffa (1996a), das estratégias de leitura propostas por Kato (1985) e Kleiman (1989, 2004) e defendidas por Silveira (2005) e pela teoria da motivação para aprendizagem, com ênfase nos estudos de Bzuneck (2001) e Guimarães (2001a, 2001b). Os dados coletados permitiram o estabelecimento de três eixos de análise: 1) *as condições físicas e materiais da sala de leitura*, 2) *as aulas de língua portuguesa e o incentivo da professora* e 3) *as atitudes dos alunos em relação à leitura na escola*. A análise dos dados levaram a concluir que, na escola onde a pesquisa foi realizada, tanto as condições físicas quanto os procedimentos pedagógicos não são suficientes e adequados à formação do aluno leitor.

Palavras-chave: leitura no contexto escolar – motivação para leitura – aluno leitor – mediação do professor

ABSTRACT

Reading shows itself as a great contemporary educational concerning. And, in this context, school plays an important role, because it's knew that is insufficient teach pupils to read and write, but necessary improves reading practices. Recognized the importance of school in stimulating reading, it's given us to ask for: in what measure does the school contributes to motivate and to form reading pupils? In order to answer such a question, this study goals analyses the physical and pedagogical school conditions that can contribute to the formation of reading pupil. To this, was chosen a qualitative-type research, of ethnographical kind, with the case study approach. To the collect of data was used, as instruments, observation and semi-structured interview. Therefore, the *corpus* of this work is constituted by the register from 14 Portuguese language lessons observed and from interviews to the teacher and pupils from the 3th series at Fundamental Teaching of the morning turn in a public school from Maceio's municipal system. It's adopted the theoretical support from reading conceptions proposed by Leff (1996a), from reading strategies proposed by Kato (1985) and Kleiman (1989, 2004) and sustained by Silveira (2005) and by motivation for learning theory, with emphasis in Bzuneck (2001) and Guimarães (2001a, 2001b) studies. Collected data allows to establish three analysis axes: 1) *the material and physical conditions of the reading room*, 2) *the Portuguese language lessons and the teacher incentive*, and 3) *the pupils aptitudes related to reading in school*. The data analysis leads to conclude that in the school were the research was made; both the physical conditions and the pedagogical proceedings are not sufficient and adequate to the formation of the reading pupil.

Key words: reading in school context – motivation to reading – reading pupil – teacher's mediation.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos.....	36
Quadro 2 – Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.....	37
Quadro 3 – O modelo TARGET para promover a motivação intrínseca do aluno.....	64
Quadro 4 – Resumo das aulas observadas.....	115
Figura 1 – Layout do quadro de giz da aula 1.....	82
Figura 2 - Layout do quadro de giz da aula 2.....	83
Figura 3 – Layout do quadro de giz da aula 2.....	85
Figura 4 – Layout do quadro de giz da aula 3.....	86
Figura 5 – Layout do quadro de giz da aula 4.....	87
Figura 6 – Texto trabalhado na aula 5.....	89
Figura 7 – Layout do quadro de giz da aula 5.....	89
Figura 8 – Layout do quadro de giz da aula 6.....	90
Figura 9 – Texto trabalhado na aula 8.....	93
Figura 10 – Texto trabalhado na aula 8.....	94
Figura 11 – Layout do quadro de giz da aula 9.....	95
Figura 12 – Layout do quadro de giz da aula 10.....	96
Figura 13 – Layout do quadro de giz da aula 12.....	98
Figura 14 – Texto trabalhado na aula 12.....	99
Figura 15 – Texto trabalhado na aula 12.....	100
Figura 16 – Texto trabalhado na aula 12.....	101
Figura 17 – Texto trabalhado na aula 13.....	102
Figura 18 – Layout do quadro de giz da aula 14.....	103
Figura 19 – Layout do quadro de giz da aula 14.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de freqüência dos alunos à sala de leitura.....	107
Gráfico 2 – Utilização da sala de leitura.....	108
Gráfico 3 – Porcentagem de alunos que leram livro da sala de leitura.....	111
Gráfico 4 – Utilização dos textos nas aulas de língua portuguesa.....	116
Gráfico 5 – Sobre o gostar de ler.....	123
Gráfico 6 – Conceito de leitura dado pelos alunos.....	124
Gráfico 7 – Porcentagem de alunos que têm alguém para ler com ele.....	127
Gráfico 8 – Familiares que lêem com os alunos.....	127
Gráfico 9 – Porcentagem de alunos que têm livros em casa.....	130
Gráfico 10 – O que os alunos acham das aula de Língua Portuguesa.....	131

LISTA DE SIGLAS

Colted	–	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CNLD	–	Comissão Nacional do Livro Didático
LDBEN	–	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FAE	–	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	–	Instituto Nacional do Livro
MEC	–	Ministério da Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	–	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Usaid	–	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – LEITURA – A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DE SUAS PRÁTICAS.....	18
1. Histórico da leitura ao longo dos tempos.....	18
1.1 A leitura dos primórdios das civilizações até a Idade Média.....	19
1.2 A leitura a partir da idade moderna – a invenção da imprensa e as transformações no comportamento do leitor.....	21
2. A leitura no Brasil.....	25
3. A Leitura no contexto escolar.....	28
3.1 O Livro didático no Brasil.....	29
3.2 A Literatura Infantil.....	31
3.3 A Importância da Biblioteca Escolar.....	34
CAPÍTULO II – A LEITURA E SEU PROCESSAMENTO SÓCIO-COGNITIVO.....	39
1. Aspectos da leitura.....	39
2. Concepções de leitura.....	41
2.1 Concepção de leitura centrada no texto.....	42
2.2 Concepção de leitura centrada no leitor.....	44
2.3 Concepção de leitura interacionista.....	47
3. O processo de compreensão.....	49
4. As estratégias de leitura.....	51
CAPÍTULO III – A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	56
1. Motivação no contexto escolar.....	56
1.1 Tipos orientações motivacionais.....	60
1.2 Fatores que influenciam a motivação dos alunos.....	63
2. Motivação e estudo de Língua Portuguesa.....	68
3. O papel do professor no incentivo à leitura.....	70
CAPÍTULO IV– CAMINHOS PERCORRIDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO UTILIZADO NA PESQUISA.....	75
1. Delineando o estudo: Tipo e abordagem da Pesquisa.....	75
2. A instituição e os sujeitos da pesquisa.....	77

2.1 A escola.....	77
2.2 Os alunos.....	78
2.3 A professora.....	79
3. Instrumentos da pesquisa.....	79
3.1 Observação participante.....	79
3.2 Entrevista semi-estruturada.....	80
4. Procedimentos para coleta de dados.....	81
5. Relato das aulas observadas.....	81
CAPÍTULO V – REVELANDO O PROBLEMA: ANÁLISE DOS DADOS.....	105
1. As condições físicas e materiais da sala de leitura.....	106
2. As aulas de língua portuguesa e a mediação da professora.....	114
3. As atitudes dos alunos em relação à leitura na escola.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS.....	145
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA.....	146
ANEXO III – ATIVIDADE ENTREGUE AOS ALUNOS – AULA 7.....	147
ANEXO IV – ATIVIDADE ENTREGUE AOS ALUNOS – AULA 14.....	148

INTRODUÇÃO

O surgimento do alfabeto inaugurou uma nova etapa na história da escrita, possibilitando que a língua escrita passasse a ter regras e exigindo a aprendizagem de normas e princípios para o domínio desse código. Passou-se a ter um sistema padronizado em que se poderia interpretar um sinal pelo seu som. Nascia assim a leitura, que se tornou uma das principais atividades realizada pela humanidade, em diferentes nações, cada uma com seu idioma, utilizam-se desta habilidade para objetivos variados, tais como comunicar, instruir, informar, divertir, entre outras.

A leitura, então, passou a ser objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, a exemplo da lingüística, da sociologia, da psicologia e outras disciplinas afins. Isso porque a leitura se constitui como objeto complexo e multifacetado à medida em que revela aspectos diversos, que vão do processamento do texto e chegam às políticas de popularização da leitura.

Hoje, a leitura aparece como uma atividade central na aprendizagem escolar e se caracteriza como uma das preocupações educacionais mais sérias. Desde que a educação escolar tornou-se um dos direitos sociais mais importantes do Século XX, o país sabe da necessidade de criação de políticas que favoreçam a elevação do nível de escolaridade da população. Assim, o Brasil deu passos importantes com a Constituição de 1988, assegurando o direito à educação, com as metas de erradicação do analfabetismo propostas pelo Plano Nacional de Educação e a garantia de atendimento de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio.

Em meio à necessidade de favorecer a educação escolarizada, destacamos a importância da leitura apresentada pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, quando afirma que o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, e tal objetivo será alcançado mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo com meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL 1996, artigo 32).

Junto com o cálculo, os plenos domínios da leitura e da escrita representam meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Reconhecida em lei a necessidade e importância da leitura, bastaria então, ensinar ao aluno apenas a técnica da leitura? Evidentemente que não, pois se fosse suficiente ensinar esta habilidade inicial, o ensino e a prática da leitura não seriam cercados de tanta discussão.

Discussões ligadas principalmente aos problemas de alfabetização de crianças, jovens e adultos, evidentemente têm relação direta com o elevado número de fracasso escolar em todas as séries do Ensino Fundamental, especificamente nas séries iniciais. Não é raro que os alunos decodifiquem as palavras, porém, não compreendam o texto que lêem. Esses problemas no processo e resultado da alfabetização de crianças nos últimos anos conduzem à insatisfação e insegurança dos professores e preocupa as autoridades governamentais.

Sabemos que o sistema educacional enfrenta problemas históricos. Diante desse quadro, o Ministério da Educação lançou em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o objetivo de avaliar a educação nacional e, mediante essa avaliação, oferecer subsídios para que gestores e professores possam efetuar mudanças para melhorar a qualidade da educação. Sendo assim, alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e alunos da 3ª série do Ensino Médio são submetidos a testes de Língua Portuguesa e Matemática com a justificativa de analisar o desempenho de alunos e professores e os fatores relacionados a esse desempenho.

No tocante aos resultados, temos dados do SAEB de 2001, que revelam as médias nacionais. Os melhores resultados da 4ª e 8ª Série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio encontram-se nas Regiões Sul e Sudeste e no Distrito Federal, com médias superiores às médias nacionais. A região Centro-Oeste tem resultados dentro da média nacional e as regiões Norte e Nordeste tem mais de 80% dos alunos abaixo da média nacional.

Os primeiros dados do SAEB de 2005, divulgados em fevereiro de 2007, mostram que os números não variaram. A região Nordeste permanece com a média de aproveitamento em Língua Portuguesa na 4ª e 8ª do ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, abaixo da média nacional, e quanto a nosso Estado, este tem a média mais baixa que a média do Nordeste (BRASIL, 2007).

Com a mesma justificativa do SAEB, o MEC criou a Prova Brasil em 2005. O objetivo é tornar a avaliação mais detalhada, de forma a complementar as informações do SAEB. Em 2007 todos os alunos de escolas públicas urbanas de 4ª e de 8ª série do Ensino Fundamental fizeram a Prova Brasil, na oportunidade foram avaliadas as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.

Tanto a prova de Língua Portuguesa do SAEB, quanto da Prova Brasil têm a leitura como foco, enfatizando a compreensão de textos. Nesse contexto, a leitura

não se limita à capacidade de decodificar palavras, deve ir além e atingir o objetivo final da leitura que é a compreensão.

Considerando-se que a Leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo desenvolver no aluno a capacidade da leitura e fazê-lo ir além da simples decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo, ou seja, ler as entrelinhas. (BRASIL, 2002, p. 15)

E assim, a leitura se tornou uma preocupação nacional e hoje sabemos que muitas são as discussões acerca da importância de ler, seja no âmbito escolar, seja fora da escola. Essas discussões se iniciam na sala dos professores de séries iniciais, perpassam as demais modalidades de ensino da educação básica e chegam à instância da educação superior. São discussões feitas, também, pelos próprios pais de alunos. Porém, o que parece comum em meio a tanta discussão é uma pergunta: Por que os alunos não gostam de ler? Essa parece ser uma queixa de pais e professores de alunos, tanto da educação básica, quanto da educação superior.

Diante dessa queixa e reconhecendo a necessidade de melhorar a qualidade da leitura nas escolas públicas do país, o Ministério da Educação (MEC) tem ampliado a distribuição de livros didáticos e investido na sua qualidade através da avaliação pedagógica. Além disso, vem implementando e acompanhando ações que denomina de *políticas de leitura* ou de *políticas de Formação de Leitores*. Entre outras ações, temos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que distribui livros a professores e alunos. Há também, a Revista LeituraS, que divulga experiências de leitura desenvolvidas por escolas públicas, com objetivo de tornar público as experiências bem-sucedidas .

Apesar todas as ações implementadas pelo Ministério da Educação, sabemos que a distribuição de livros apenas não é suficiente para formar leitores. Passa também pela responsabilidade da instituição escolar e do professor em ensinar e favorecer a prática da leitura. A partir de tal consideração buscamos resposta para o seguinte questionamento: em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores?

Buscar responder a essa pergunta não quer dizer atribuir a culpa à escola. Esse não é o propósito desse trabalho, pois não pretendemos procurar “culpados”. Se temos uma verdade histórica do sistema educacional é a de culpar os alunos pelas coisas que acontecem em âmbito escolar e que parecem erradas. Quando não são os alunos culpados, são os pais.

Se o aluno não gosta de ler, é normal que a ele seja atribuída a culpa. É comum ouvirmos afirmações de que “o aluno não se interessa”, que é “desmotivado”, que “não tem estímulo em casa”, que “não foi bem alfabetizado nas séries iniciais do ensino fundamental”. Essas são “verdades” que permeiam o âmbito escolar, revelando a forte tendência de responsabilizar alunos e pais. Faz-se necessário, pois, esclarecer em que contexto o aluno recebe essa culpa.

Quanto à leitura, é constante as afirmações do tipo “os alunos não gostam de ler”, “acham a leitura chata”, “não sabem ler”. Mas o que a escola tem feito para motivar esse aluno a ler? Os seres humanos, como seres inacabados, estão sempre aprendendo e as solicitações do ambiente fazem com que eles se motivem para atividades variadas, entre elas a leitura. E se podemos falar em outra verdade do contexto escolar é a de que a falta de motivação dos alunos causa sérios problemas em sala de aula e fora da escola, e ajuda a aumentar a estatística de evasão e o número de fracasso no país. Números que se tornam cada vez mais comuns, e que nas palavras de Patto (1996) favorece para insensibilizar a todos sobre o drama humano que as crianças vivem na rede pública de Ensino Fundamental.

Diante deste quadro, delimitamos o objetivo do estudo: analisar as condições físicas e pedagógicas da escola que podem contribuir para a formação do aluno leitor. Para isso, optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa, de cunho etnográfico, tendo como abordagem o estudo de caso. Entendemos que esta é a melhor forma de compreender os problemas que ocorrem no âmbito educacional.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Maceió, em que foram sujeitos 32 alunos e a professora da 3ª série do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados tivemos como instrumentos a observação participante e a entrevista semi-estruturada. A observação participante ocorreu sistematicamente em 14 aulas de Língua Portuguesa para verificar alguns episódios que envolveram a atividade de leitura, através dos registros escritos. A entrevista semi-estruturada foi realizada com os alunos e com a professora para compreendermos aspectos relacionados à atividade de leitura.

Para discorrer sobre o tema, a pesquisa se embasa nas *concepções de leitura*, nas *estratégias de leitura* e no conceito de *motivação* proposto pelas teorias sócio-cognitivas da motivação para aprendizagem.

No capítulo 1, apresentamos um breve histórico da leitura, mostrando a evolução e transformação dessa atividade ao longo dos tempos, enfatizando os materiais de leitura e as mudanças no comportamento do leitor. Tratamos também de elementos importantes para a história da leitura no Brasil, iniciando com as antologias e chegando às políticas públicas atuais de popularização do livro. Nesse contexto, destacamos o livro didático enquanto um instrumento auxiliar do professor, enfatizamos o papel da literatura infantil no contexto educacional e discutimos a importância da biblioteca escolar no incentivo da leitura.

No capítulo 2, tratamos da leitura a partir de seus aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, físicos, situacionais, ideológicos, semióticos, cognitivo e sociocognitivos. Enquanto atividade complexa, abordamos a leitura mediante suas três concepções: concepção centrada no texto, concepção centrada no leitor e a concepção interacionista. Tratamos, também, do processo de compreensão enquanto objetivo final do ato de ler e esclarecemos sobre as estratégias de leitura, definindo os tipos básicos: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas.

No capítulo 3, esclarecemos sobre a motivação para a aprendizagem à luz das teorias sócio-cognitivas e enfatizamos sua importância no contexto educacional. Sendo assim, elucidamos o conceito de motivação, os tipos de orientações motivacionais existentes e fatores que influenciam a motivação dos alunos no âmbito educacional. Foram feitas também, algumas considerações sobre a motivação para o estudo de Língua Portuguesa, disciplina observada nesse estudo, e discutido o também o papel do professor como mediador para a formação do aluno leitor.

No capítulo 4, discorreremos sobre a pesquisa realizada, abordando os seus aspectos metodológicos. Justificamos o tipo de pesquisa, apresentando os sujeitos, os instrumentos utilizados e os procedimentos da pesquisa. Consta ainda, nesta parte, o relato de todas as aulas observadas para que o leitor possa situar-se na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa e perceba em que contexto ocorrem as atividades de leitura.

No capítulo 5, apresentamos algumas considerações possíveis diante das análises dos dados coletados. A observação das aulas e o conjunto de entrevistas da professora e dos alunos permitiram, mediante os objetivos específicos da

pesquisa, estabelecer a análise dos dados a partir de três eixos: *as condições físicas e materiais da sala de leitura, as aulas de língua portuguesa e o incentivo da professora*, tendo como foco o trabalho com os textos e com o livro didático e *as atitudes dos alunos em relação à leitura na escola*.

Por fim, apresentamos algumas considerações possíveis diante das análises dos dados coletados e que nos permitiram concluir que, na escola onde realizamos a pesquisa, tanto as condições físicas quanto os procedimentos pedagógicos não são suficientes e adequados à formação do aluno leitor.

CAPÍTULO I

LEITURA – A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DE SUAS PRÁTICAS

Leituras! Leituras!
 Como quem diz: navios... sair pelo mundo
 voando na capa vermelha de Júlio Verne.
 Mas por que me deram para livro escolar
 a *Cultura dos campos* de Assis Brasil?
 O mundo é só fosfatos – lotes de 25 hectares
 – soja – fumo – alfafa- batata-doce – mandioca–
 Pastos de cria – pastos de engorda
 Se um dia eu for rei, baixarei um decreto
 condenando este Assis a ler a sua obra.

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, fazemos um breve histórico da leitura, enfatizando alguns elementos que a tornaram mais simples e ágil. Mostramos, pois, um breve panorama da leitura ao longo dos tempos com ênfase nas mudanças ocorridas na sociedade européia que colaboraram para as transformações nas práticas de leitura. Também trazemos alguns elementos históricos importantes para a história da leitura no Brasil. Tratamos, ainda, da leitura no contexto escolar através do histórico dos materiais de leitura. Para isso, partimos das antologias até chegar às políticas públicas atuais de popularização do livro. Entre os materiais de leitura presentes no contexto escolar, destacamos o livro didático, enquanto instrumento que pode auxiliar o professor. Em seguida, discutimos o papel da literatura infantil, enfatizando alguns elementos históricos de sua evolução e seus aspectos principais. Por fim, fazemos uma discussão da importância da biblioteca escolar e de como ela pode auxiliar o professor a incentivar a leitura na escola.

1. Histórico da leitura ao longo dos tempos

Para contar a história da leitura, é preciso enfatizar alguns aspectos da história da escrita; pois, essas são atividades que caminham juntas, não sendo possível falar de uma sem saber a história da outra. Como nos esclarece Petrucci (1999), enquanto houver qualquer forma de produção de textos escritos não poderá faltar a atividade correspondente de lê-los.

A escrita surge com a principal função de comunicar; porém, em virtude das muitas transformações ao longo da história da humanidade, ela se revela também como fator fundamental para o desenvolvimento da civilização. Não era possível, em meios às muitas mudanças que ocorriam nas artes, no comércio, nos transportes, na agricultura, no governo e nos meios de produção, o desenvolvimento de um povo sem um sistema de escrita (BARBOSA, 1990).

O passo fundamental para o desenvolvimento da escrita foi dado pelos sumérios por volta de 4000 a. C., quando a escrita passa a ser fonética. Inicialmente esse povo tinha sua escrita baseada em milhares de pictogramas e símbolos, sendo a língua escrita desassociada da língua oral. O princípio da economia de signos foi fundamental para essa mudança ao passo que reduziu o número de signos e passou-se a utilizar sons. Assim, a língua escrita estava vinculada à língua oral. Com a introdução do sistema fonético, possibilitou-se a expressão de diversas formas lingüísticas. Os símbolos foram normatizados, para que pudessem ser desenhados da mesma forma por todos.

Para chegar à utilização do alfabeto do modo como o conhecemos, destacam-se duas invenções: a primeira com os fenícios, que passam a transcrever fonemas e não mais sílabas, e a segunda com os gregos, que passam a utilizar as vogais. Nascia, assim, a escrita alfabética, em que a língua escrita passou a imitar a organização da língua oral. Assim, tinha-se a formalização da escrita, que exigia o estabelecimento de regras e a aprendizagem de normas e princípios para que ela pudesse ser dominada.

1.1 A leitura dos primórdios das civilizações até a Idade Média

A leitura surgiu quando os sinais passaram a ser interpretados pelo seu som, dentro de um sistema padronizado e com seus sinais em quantidade limitada. Vale ressaltar que desde o surgimento do alfabeto, a prática da leitura está fortemente associada à emissão sonora do texto.

Com os sumérios, a atividade de leitura estava basicamente voltada para o trabalho e centrava-se na execução de tarefas envolvendo um reconhecimento de códigos simples. Nessa época, ler tinha o mesmo significado de contar, calcular, ponderar, memorizar, declamar, ler em voz alta. Poucas pessoas dominavam a

leitura e normalmente essa atividade estava a cargo dos escribas, que escreviam e liam os textos escritos em tabuletas de argila.

Entre os egípcios, a leitura também tinha o sentido de declamar; aqui os escribas também liam as tabuletas em público e em voz alta. A utilização do papiro, mais leve e flexível do que as tabuletas de argila, tornou a leitura uma atividade mais ágil. Porém, continuava a ser uma atividade direcionada para o trabalho. Basicamente, os textos eram técnicos como contratos, decretos e procedimentos jurídicos. Havia também os textos religiosos e de magia, além das inscrições biográficas (FISCHER, 2006).

As convenções da escrita mesopotâmica se expandiram para o oriente. Porém, a falta de material escrito sugere a pouca e primitiva atividade de leitura. Na Europa, ao que tudo indica, os gregos foram os primeiros leitores. Por volta de 1600 a.C. havia um pequeno número de pessoas que liam e a leitura tinha um caráter também oral. Com a utilização da escrita alfabética, já plenamente desenvolvida, havia ainda poucas pessoas que liam. Com o passar dos anos, a escrita aramaica passa a substituir a escrita cuneiforme. Assim, chega ao fim a utilização da argila, que dá lugar ao ouro e ao papiro definitivamente.

Vimos que não é possível contar a história da leitura sem contar a história da escrita. Da mesma forma, também não é possível falar de leitura sem falar de religião. Com efeito, a religião teve papel fundamental quando ocorreu a transição da tradição do oral da leitura para a leitura silenciosa.

Historicamente, a religião foi responsável pela alfabetização de muitas pessoas. As religiões viram na escrita uma excelente maneira de apreender, preservar e propagar os ensinamentos sagrados. E assim, leitura e escrita ganharam força nas sociedades, com a literatura religiosa dominando. Nesse domínio, destaca-se a leitura em voz alta. Por volta de 1000 a.C. os padres-escribas liam as tradições orais em voz alta e eram capazes de influenciar, controlar e dirigir a sociedade, pois, correspondiam a uma elite. Foi nesse período que a frase “assim estava escrito” adquiriu um caráter divino, que ainda persiste até os dias atuais (FISCHER, 2006).

Esclarece Bajard (1994) que o acesso ao ler e escrever enfraqueceu a tradição oral. A difusão da escrita alfabética tornou a aprendizagem da leitura mais rápida, e mais acessível, de forma que qualquer pessoa poderia aprender a ler depois de alguns meses de ensinamentos. Porém, até o surgimento da imprensa, o

número reduzido de livros manuscritos colaborava para uma leitura lenta. Nessa época, os livros reuniam, principalmente, textos sagrados e a leitura tinha um caráter religioso, onde sua prática supunha a necessidade de oralizar para compreender. Os textos deveriam ser vocalizados e memorizados, depois de retomados inúmeras vezes, para que pudessem ser entendidos. O importante era armazenar o texto na memória.

Durante a Idade Média, grande parte da população não sabia ler e escrever. Leitura e escrita eram privilégios de uma estreita parcela da população composta por integrantes da igreja e comerciantes. As primeiras escolas medievais se instalavam e eram regidas pelas igrejas e mosteiros. A partir do século XII, houve uma conscientização acerca da educação, pois a formação se fazia importante no comércio, que utilizava a escrita.

Nesse período, para ensinar leitura, os mestres recorriam a métodos das escolas romanas: das sílabas para as palavras, das palavras para as frases. Os textos utilizados como materiais didáticos eram pouco variados, normalmente eram textos clássicos ou trechos bíblicos, em que os alunos decoravam, recitavam ou cantavam e às vezes utilizavam-se da escrita para melhorarem a memorização (SILVEIRA, 1999).

1.2 A leitura a partir da idade moderna – a invenção da imprensa e as transformações no comportamento do leitor

A substituição da leitura em voz alta pela leitura silenciosa foi a grande novidade para a formação do leitor moderno. A transformação que mudou o rumo da história da leitura ocorreu na Europa quando Johannes Gutenberg inventou uma prensa gráfica. Embora já existissem na China e no Japão formas de impressão de textos, foi o nascimento da imprensa no século XVI que favoreceu mudanças significativas, à medida que ampliou a quantidade de livros, tornando-os mais populares e, conseqüentemente, colaborando para o aumento do número de leitores.

A invenção da imprensa favoreceu a multiplicação do livro numa sociedade basicamente analfabeta, em que o essencial das relações era oral. Havia a predominância de discursos, sermões ou diálogos mais do que textos escritos, tratando-se de exposições em voz alta. Tal fato pode ser explicado, pois, numa

sociedade amplamente analfabeta, os textos impressos só poderiam ser compreendidos por meio da mediação da palavra oral (GILMONT, 1999).

A mudança na forma de ler, da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, não foi uma mudança rápida. A tradição oral perdurou por muito tempo, principalmente através da leitura pública. Os próprios livros impressos no século XVI deveriam se adequar a uma forma de leitura específica. Assim, alguns textos podiam ser lidos de forma silenciosa, onde o contato se travava na intimidade do texto com o leitor e outros textos eram exclusivos para serem lidos em voz alta.

Gilmont (1999) explica que do século XVI ao século XVIII, aumentou-se o número de leitores por conta do progresso da escolarização nas cidades e no campo. Além disso, as reformas religiosas e a disseminação da Bíblia também colaboraram para o aumento de leitores.

Com o aumento do número de leitores, o comércio de livros cresceu. Os romances foram os escritos mais propagados entre os séculos XVII e XIX, estando presente em praticamente todas as esferas sociais. Uma forma de edição mais simplificada permitiu a ampla circulação dos romances, que não só alimenta o comércio dos vendedores ambulantes, mas também “põe ao alcance de todos, até os menos afortunados, um repertório de textos suscetível de múltiplos usos, próprio para acompanhar o trabalho ou a festa, para ensinar a ler ou para passar o tempo” (CHARTIER, 1999, p. 121).

Com esse aumento do número de gêneros e de leitores, a partir do século XVIII, ocorre o que Wittmann (1999) denominou de *revolução da leitura*. As transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram nesse século foram decisivas para a mudança no comportamento do leitor europeu. Nesse contexto, a leitura adquiriu caráter emancipador, podendo ampliar os horizontes moral e espiritual, além de ser capaz de transformar o leitor em membro útil da sociedade.

Essa nova dimensão que a leitura ganhou ao longo do século XVIII se deu em virtude de dois fatores: primeiro, por conta dos questionamentos quanto ao monopólio das informações e interpretação das autoridades religiosas e estatais feitos pela burguesia. Essa nova classe encontrou na palavra impressa a possibilidade de propagação de suas idéias, assim o livro e a leitura ganharam novo valor na consciência pública. Segundo, pelo movimento iluminista, que inaugura uma nova ordem de pensamento a partir de seus ideais de igualdade, idéias que tinham como palavras-chaves razão, humanidade, tolerância e virtude.

A forma de relação com a palavra impressa mudou. O livro, que em séculos anteriores era tido como fator indispensável de disciplina social a serviço das autoridades religiosas, com a transformação geral da mentalidade no século XVIII passou, também, a ser fonte de prazer. Essa transformação não se deu de forma rápida; Wittmann (1999) explica que ao longo dos anos, verificou-se diferentes formas de relação com os livros, sendo possível definir três formas de leitura: a leitura “selvagem”, a leitura erudita e a leitura útil.

A leitura “selvagem” é a forma de ler da população do campo e camadas populares. Trata-se de uma forma de leitura praticada ingenuamente, com pouca reflexão, feita na maioria das vezes em voz alta. Já a leitura erudita era a forma de ler feita pelas elites intelectuais. Quanto à leitura útil, foi a forma de ler defendida pelas idéias iluministas e se referia a uma leitura que promovia uma moral útil à sociedade. Esse modelo de leitura da doutrina iluminista se modificou e se modernizou, passando de autoritário e acadêmico para modos individuais e emocionais de ler. Essa transformação inaugurou um novo aspecto da leitura, a leitura “sentimental”. Esse tipo de leitura estava situado no campo da paixão individual, que levou a uma forma de relação ainda não vista entre leitor e autor.

Nesse ponto, pode-se afirmar que a leitura passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, tornando-se uma atividade prazerosa praticada por um público diversificado. Para praticá-la era necessário silêncio, pois passou a ter como característica principal a recepção, para que todas as emoções fossem interiorizadas. E a leitura, então, passa a ser feita por prazer, principalmente a dos textos literários.

No século XIX, na Europa, grande parte da população já havia sido alfabetizada e quase não havia diferença entre o número de homens e mulheres alfabetizadas. O público feminino lia principalmente os romances, que continuavam a se multiplicar e ganhar prestígio.

O número de leitores continuava a crescer em conseqüência da difusão da educação primária e da diminuição da carga horária de trabalho, que permitiu mais tempo para a leitura. A expansão da educação primária favoreceu o crescimento do número de crianças leitoras. Porém, a realidade das escolas européias era de infraestrutura muito rudimentar, algumas eram úmidas, mal-iluminadas e pouco arejadas, além de faltar pessoas qualificadas para o trabalho docente.

Outra dificuldade era a ausência das crianças às aulas, que durante a lavoura deixavam de freqüentar a escola. Quanto à leitura, seu aprendizado revelava-se como uma experiência penosa, sendo sua principal característica a memorização. Lyons (1999) esclarece que:

Nas aulas de leitura, insistia-se na memorização mecânica de alguns poucos textos – os mesmos que os inspetores mais tarde usariam para avaliar a capacidade de ler das crianças. A leitura, portanto, exigia paciência severa e repetição sem fim de exercícios (LYONS, 1999, p. 179).

Bajard (1994) explica que o método de leitura era baseado nos abecedários e consistia em passar do escrito para o oral e vice-versa, com ajuda de um quadro de correspondência entre as letras e sons. É o que se denomina de *decifração* – transformar cada elemento da escrita em elemento do oral, da esquerda para a direita e na ordem. Para ler bem era necessário decifrar bem. Desta forma, não há distinção entre a decifração e a leitura em voz alta; antecedendo a compreensão, ela permite o surgimento do sentido. Essa comunicação oral do texto pressupõe a compreensão do mesmo, onde só se lê bem aquilo que se entendeu bem.

A partir da defesa da leitura em voz alta, em 1882, é proposto um pequeno tratado para uso das escolas primárias. Em 1923, na França, a leitura em voz alta se torna *leitura expressiva*. As etapas de aprendizagem da leitura são fixadas e passam a vigorar durante décadas, até os anos 70, com os seguintes mecanismos: a *decifração*, que consiste em transformar signos escritos em sons; a *leitura corrente*, representada pela emissão sonora que, ao se acelerar, impregna-se de sentido ao longo das inúmeras retomadas; e, por fim, a *leitura expressiva*, expressa pela dicção, que exprime a idéia do texto pressupondo a compreensão.

Ainda segundo Bajard (1994), a prática da leitura em voz alta durou muito, porém, uma seqüência de mudanças ao longo da história colaborou para que ocorressem transformações no comportamento do leitor e para o enfraquecimento da leitura em voz alta. A partir de 1938, quando a França confirma a introdução da leitura silenciosa nas salas de aulas de final de estudos, se institui duas modalidades de leitura: ler em voz alta e ler silenciosamente. Conseqüentemente se iniciam os inúmeros debates em que se distinguem diferentes pontos de vista para a posição da leitura silenciosa.

Para alguns, a leitura silenciosa supunha o domínio total do ato de ler, devendo, pois, ser acrescentada às três etapas da aprendizagem de leitura, ficando assim: decifração, leitura corrente, leitura expressiva e leitura silenciosa. Para outros, ela deveria anteceder à leitura em voz alta, pois através dela se processaria o sentido. Mediante tantos questionamentos, a leitura silenciosa vai ganhando espaço no campo pedagógico e vem reivindicar ser a única forma de leitura uma vez que permitia o verdadeiro sentido do texto. A partir da consideração de que era necessário entender para transmitir e não mais emitir som para entender, a leitura silenciosa substituiu a leitura em voz alta, passando a se tornar hegemônica até os dias atuais.

Hoje, a leitura é uma atividade importante para o desenvolvimento de atividades burocráticas, informativas e produtivas. Sabe-se também que tem aumentado em todo o mundo o número de leitores, além da diversidade de livros que chegam a ser comercializados. A leitura em silêncio é amplamente executada e a principal característica do leitor atual é ler mensagens em movimento. Afirma Petrucci (1999) que o público leitor passou a ter uma nova prática de leitura em meio às transformações tecnológicas. Assim, destaca-se a leitura virtual proporcionada pelo computador que tem um suporte de texto consideravelmente importante hoje em dia.

2. A leitura no Brasil

Se a história da leitura na Europa revela a evolução das práticas de leitura e dos materiais impressos, mostrando as transformações que ocorreram no comportamento do leitor e nos materiais de leitura ao longo de séculos, no Brasil, a história revela-nos uma trajetória diferente.

No Brasil, a imprensa apareceu tardiamente. Conta-nos Lajolo e Zilberman (1996) que até 1808 praticamente não existia a história da imprensa, só após a chegada da família real é que o país vai conhecer a tipografia. A primeira forma de impressão que se tem conhecimento é a Imprensa Régia, que por estar sob monopólio do governo, censurava determinadas publicações.

Além da precariedade da imprensa, outro fato que favoreceu a inviabilização da leitura foi o grande número de analfabetos até o final do século XIX. No país, havia poucas escolas e a maioria da população, representada por negros, índios e

mestiços, não tinham acesso à escolarização. E, mesmo a independência política, não garantiu mudanças imediatas no ensino. O Estado omitiu-se das questões educacionais, deixando a educação popular a cargo das províncias que não tinham recursos. As escolas existentes eram, na sua maioria, precárias em instalações físicas e faltavam professores preparados.

A Proclamação da República também não trouxe mudanças significativas. Havia somente a idéia de distribuição de escolas por todo o território nacional. Isso explica porque, na época da proclamação da república, menos de 3% da população do país estava na escola e cerca de 90% dos adultos eram analfabetos (PATTO, 1996).

Com o aumento da urbanização das cidades, por volta de 1920, a escola vê-se pressionada a se modificar para atender à demanda que a procurava. Porém, é só nos anos 30 que ocorrem mudanças significativas na educação. Destacam Lajolo e Zilberman (1996) que a criação do ministério da educação permitiu o surgimento de novas medidas para organizar a vida escolar. Em especial, o livro didático que, buscando responder as novas questões escolares, deu um novo contorno para o ensino, sobretudo no tocante à leitura e à literatura.

Datam desses anos o início do Movimento da Escola Nova, que, baseado nos princípios liberais europeus e norte-americanos, encontra terreno fértil para suas idéias no Brasil. Esse movimento ressaltou a importância da instrução e motivou muitas reformas educacionais nos estados brasileiros.

Os anos seguintes representam a tomada de consciência, por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional em garantir e confirmar as mudanças ocorridas na infra-estrutura do país; isso justifica a regulamentação da organização e funcionamento do sistema educacional por parte do Estado. A escola abre suas portas buscando atender aos interesses e necessidade das empresas privadas ao assumir o treinamento da força de trabalho. Desse modo, a política educacional revela-se como um forte instrumento de manipulação da classe trabalhadora (FREITAG, 1986).

As intensas discussões acerca de quais rumos a educação poderia tomar para que o país conseguisse ampliar efetivamente as oportunidades educacionais mediante suas características atuais e históricas se intensificam a cada ano. Os debates duram até a instalação da Lei 4.024 de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1964, a ditadura militar é instalada no país. O Estado propõe uma reorganização da sociedade a partir do controle de sindicatos, meios de comunicação em massa e escolas. Nesse contexto de Regime Militar autoritário, os planos e leis educacionais foram propostos pelo governo junto com a burguesia internacional. As modificações econômicas ocasionavam a procura de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, o que levou a um crescimento da demanda social pela escolarização. Conclui Fávero (1996) que, mais uma vez, a educação estaria sendo subordinada aos imperativos econômicos, para inserir o país num modelo econômico subordinado ao capitalismo estrangeiro.

No tocante a educação, o Estado faz em 1966, através do Ministério da Educação (MEC), um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e cria a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), para coordenar as ações que dizem respeito à produção, edição e distribuição do livro didático. Tal acordo iria assegurar recursos para a distribuição gratuita de livros. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade.

Fazendo uma síntese dos anos 60, é possível verificar uma melhora no ensino nacional através do aumento da porcentagem de verba destinada à educação. Mas os problemas continuavam os mesmos. A realidade gerada pela LDBEN (4.024/61) favoreceu a seletividade do sistema educacional – ao mesmo tempo em que se defende o direito e o dever da educação para todos os cidadãos, não existe escolas para todos, ou seja, nem todas as crianças chegavam à escola, uma seletividade que ocorre antes da entrada para a escolarização (FREITAG, 1986).

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pela complicação econômica. Faltavam recursos para as áreas sociais, entre elas a educação e os bens se concentravam nas mãos de poucos e com isso aumentavam as desigualdades sociais. No campo educacional, muitas foram as reflexões acerca de sua organização e sobre a necessidade de se obter mais verbas para o ensino público.

Em 1988, o texto elaborado na Constituição faz referências à garantia de padrões de qualidade e à valorização dos profissionais da área de educação, estabelece a gestão democrática do ensino público, garante o padrão de qualidade; prevê o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, enfatizando a progressiva universalização do ensino médio. Além disso, é garantido o atendimento aos

portadores de deficiência na rede regular de ensino, assim como o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; é garantida a oferta de ensino regular a quem não teve acesso em idade própria e o atendimento aos educandos através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde. A lei estabelece ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), com os objetivos de erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; promoção de formação para o trabalho, humanística, científica e tecnológica do País.

As discussões acerca da necessidade de se elaborar uma nova lei para educação no país adentram os anos 90. Em 1996, outorga-se a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com seus princípios e fins da educação no Brasil, reafirma o direito à educação e o dever de educar, a organização da educação nacional em seus níveis e modalidades de ensino e a composição da educação no país.

O país inaugura a busca por uma política de qualidade da educação nacional a partir da década de 90. As melhoras vêm acontecendo, não podemos negar, e quanto à leitura, podemos destacar as políticas implementadas nos últimos anos pelo MEC, com destaque para políticas de ampliação na distribuição do livro didático e a política de formação de leitores.

A história da leitura em nosso país se confunde com a história da educação. Podemos perceber que vêm ocorrendo mudanças que motivam novos rumos para a educação nacional. A Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 vieram dar um caminho mais concreto às políticas nacionais de educação. Em especial, as políticas de incentivo à leitura criadas pelo MEC inauguram uma maior preocupação com a prática de leitura nas escolas públicas. Nos tópicos seguintes esclareceremos algumas dessas políticas.

3. A Leitura no contexto escolar

Em razão das mudanças ocorridas na sociedade, com os pais trabalhando fora, a escola passou a ocupar importante papel na formação de crianças e jovens. No tocante à leitura, essa instituição tem importante papel em ensinar a técnica e incentivar o hábito da leitura, apesar de enfrentar muitas dificuldades, especialmente a escola pública. Aqui, trataremos de três elementos importantes presentes na

escola que podem auxiliar a prática e promoção da leitura: o livro didático, a literatura infantil e a biblioteca escolar.

3.1 O Livro didático no Brasil

O Brasil, infelizmente, quanto à prática de leitura, não tem uma história marcada pela tradição dos livros, como já relatamos anteriormente. A imprensa chegou a nosso país tardiamente; esse fato somado ao descaso do governo para com a escolarização, colaborou para que a prática de leitura no país e nas escolas tenha um trajeto de muitas dificuldades.

O monopólio imposto pela Imprensa Régia no início do século XIX impediu o crescimento do comércio de livros. Porém, o crescimento das cidades criou uma demanda por livros que a Imprensa Régia não conseguia atender. Esse fato favoreceu o fim do monopólio, tendo fim a censura e permitindo-se que outras tipografias começassem a funcionar. Mas, a abertura de novas tipografias não foi garantia de satisfação da demanda por livros, sendo necessária a importação de livros, especificamente dos livros portugueses.

A importação de livro, principalmente no tocante ao livro didático, foi muito criticada pelos autores brasileiros, uma vez que os livros portugueses não condiziam com a realidade do país. Além disso, a importação de livros impedia que os autores nacionais conquistassem seu espaço. O abasileiramento dos livros didáticos se torna uma realidade só no final do século XIX.

A literatura brasileira chega às mãos e aos olhos dos estudantes através das antologias e seletas, obras que se multiplicaram a partir do final do século XIX, fazendo-os conhecer autores românticos como José de Alencar, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela e Castro Alves, além de Machado de Assis, Olavo Bilac e Euclides da Cunha, entre outros. Entre os livros didáticos, foi o Barão de Macaúbas, Abílio César Borges, que inaugurou o ciclo de livros didáticos de autores brasileiros destinados a todas as séries da educação fundamental.

O século XIX foi marcado por poucas escolas e nenhuma melhora na qualidade do livro didático. O século XX, então, inicia-se com os mesmos problemas educacionais do século anterior, a mesma desorganização e descaso com a educação. O número de escolas era insuficiente, e as que existiam apresentavam falta de estrutura, além disso, era característica a má remuneração dos professores.

Além da falta de escolas, faltavam também bons livros escolares e os existentes mostravam má qualidade.

A bem da verdade, durante muito tempo, a indústria que dava lucro era a do livro didático. Lajolo e Zilberman (1996) fazem uma reflexão sobre a situação do livro didático no contexto educacional brasileiro e revelam que ele se apresentava com dois papéis; um para a escola e outro para as editoras. Para a escola, o livro didático era tido como o primo pobre da literatura, com caráter descartável, em que seus textos serviam para ler e jogar fora. Por outro lado, para as editoras, o livro didático era considerado o primo-rico e todas almejavam no seu catálogo títulos didáticos que fossem adotados por professores, escolas ou secretarias de educação.

Porém, tanto empenho em vender livros não significava que estes eram de boa qualidade. Como vimos, eram muitos os problemas enfrentados pela educação nacional e os poucos materiais didáticos existentes apresentavam também deficiências. Quanto aos materiais existentes no início do século XX, Lajolo e Zilberman (1996, p. 110) afirmam que as cartilhas, gramáticas, aritméticas eram definidas como “instrumentos de torturar crianças”. Como havia carência de livros, em muitos locais do país, os alunos aprendiam a ler sem livros.

Data de 1929, a criação do primeiro órgão para legislar acerca das políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de legalizar o livro didático nacional e, posteriormente, aumentar a produção. Alguns anos depois, em 1938, o Estado, através de decreto, implanta a primeira política para legislar e controlar a produção e circulação do livro didático, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Também através de decreto, já em 1945, o Estado restringe ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1997, a responsabilidade pela política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Atualmente, segundo informação do MEC, o PNLD distribui livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental das escolas públicas do país. Além de distribuir dicionários de Língua Portuguesa, livros editados em Braille e Atlas geográficos. Desde 2000 os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Além disso, o PNLD

desde 2004 distribui livros de Língua Portuguesa e Matemática para alunos das três séries do ensino médio.

Rangel (2002) destaca que a história do livro didático em nosso país é marcada pelo descompromisso com a qualidade dos mesmos. Só a partir de 1996 o MEC passou a subordinar a compra dos livros didáticos inscritos no PNLD de uma aprovação prévia, para uma avaliação oficial e sistemática.

A avaliação dos livros didáticos estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas mais definidas, esse parece ser o passo inicial para mudar a história da qualidade do livro didático, que durante anos foi tido como o responsável pela falta de sucesso da escola. O que sabemos hoje é que o livro didático se constitui como um dos principais, quiçá o único, material disponível para alunos e professores das escolas públicas. Além disso, a cada ano sua qualidade vem melhorando, por conta de um sistema avaliativo do MEC.

3.2 A Literatura Infantil

A literatura infantil faz parte do dia-a-dia das crianças, seja na escola ou em casa. Na escola, essas obras são utilizadas comumente por professores em suas aulas ou fazem parte do acervo da biblioteca escolar. Em casa, constituem uma importante fonte de distração e prazer.

Para Josualdo (1982), as obras da literatura infantil apresentadas às crianças, podem ser utilizadas para diferentes finalidades, podem instruir, educar ou divertir, ou mesmo realizar as três coisas ao mesmo tempo. O autor ressalta ainda que as leituras realizadas para instruir e educar as crianças devem ser mantidas na sua preparação de lições, porém, as que têm como objetivo a distração exercem uma influência muito saudável ao desenvolvimento infantil.

No Brasil, a nacionalização do livro para criança data do século XIX, quando a literatura brasileira entrou em cena. Nessa época, os livros para crianças que circulavam no país confundiam-se com as obras didáticas que predominavam – *tesouros dos meninos* e *tesouros das meninas*. A partir do final do mesmo século teve início a publicação de livros destinados ao público infantil, acompanhados de revistas em quadrinhos e dos seriados, com destaque para a Revista *Tico-Tico*, pioneira da literatura infantil.

Mas foram as obras de Monteiro Lobato (1882-1948) que inauguraram a renovação nos livros paradidáticos. Lobato trouxe mudanças na forma de escrever, ao enfatizar os problemas do país, e também na forma de impressão, ao utilizar ilustrações nas capas dos livros e melhorando os aspectos internos, na diagramação, tipo de letra, ilustrações e qualidade do papel. A ação de Lobato na busca para conquistar o público favoreceu para que o livro perdesse, de certa forma, seu caráter sagrado, desfazendo a “aura que o cercava e que o definia como um artigo de luxo, cujo usufruto era restrito a uma pequeníssima parcela da população, alguns poucos ‘eleitos’ que tinham acesso àquele totem chamado livro” (PASSIANI, 2002, p.254).

A obra de Lobato criou uma nova ordem instalada entre livros e leitores, que passa pelo prazer, aspecto importante para a formação do leitor brasileiro. Essa nova dinâmica inaugurou uma nova forma para a leitura, pois “raras vezes as leituras que produzem prazer circulam em ambientes sancionados, como a escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 219).

Com a afirmação acima, não implica dizer que a literatura esteve distante da escola, ao contrário. Lajolo (2004) destaca que elas têm uma relação de dependência histórica mútua, firmando ao longo dos anos uma aliança econômico-ideológica. De um lado, a escola conta com os encantos da literatura infantil e os utiliza para difundir sentimentos, conceitos e atitudes que pretendam incultar em seus alunos. Do outro lado, os livros de literatura encontram na escola seu porto seguro, ora como material de leitura obrigatória, ora como complemento de outras atividades pedagógicas, ou mesmo como prêmio para os melhores alunos.

Para Bajard (2007) a literatura infantil e juvenil tem se expandido, e essa expansão se deu em virtude de muitos fatores. Inicialmente motivada pela tomada de consciência, a partir da segunda metade do século XX, acerca das especificidades do universo infantil, principalmente devido às novas concepções da psicanálise, em que a criança passou a ser vista como ser complexo, motivando muitos autores a escreverem obras voltadas para esse público.

Outro fator que favoreceu a expansão das obras de literatura infantil e juvenil foram as mudanças ocorridas no mundo das imagens, em que novas tecnologias da imprensa, em especial as fotocópias, facilitaram as reproduções da imagem colorida, esta que ganhou mais espaço nos materiais impressos. Assim, as ilustrações ganharam espaço nas obras infantis, destacando-se as histórias em quadrinhos.

Embora estivessem ocorrendo modificações no campo da psicologia sobre infância e nas tecnologias das imagens, os textos literários tratados na escola permaneciam ainda sendo utilizados, principalmente, como pretextos para exercícios gramaticais. A partir de 1960 é que se inicia um processo de mudança ao se adotar uma espécie de modelo simplificado de análise, que fazia uso de um questionário tratando dos personagens principais e secundários, identificando o tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto. Esse é o modelo que persiste em nossos dias, apenas com pequenas alterações. Mas existem também, outras atividades feitas pelos professores. Lajolo (2004) cita as seguintes:

Transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objetos ou colagens de alguma forma relacionada à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescrita com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagem do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas; e tantas outras, familiares a quem tem intimidades com a literatura infantil (LAJOLO, 2004, p. 70).

Muitas são as atividades que podem ser propostas pelos professores a partir das obras literárias. A grande variedade de gêneros a que pertencem os livros de literatura infantil permite um trabalho docente variado. Bajard (2007) destaca que apesar de a literatura infantil e juvenil ser composta, principalmente, por ficção, reúne também contos e mitos tradicionais, obras com personagens contemporâneos, livros de ciências ou de história, revistas especializadas, entre outras. O autor salienta ainda, que a criança também encontra leituras específicas fora da literatura, por exemplo, em artigos de jornal, bulas farmacêuticas, cardápios de restaurantes e cartazes nas ruas.

Sabemos que a literatura encontrou espaço, e hoje as crianças representam um público específico, com uma variedade de obras indicadas para sua faixa etária. Reconhecendo a sua importância no âmbito educacional, o MEC lançou em 2002, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), executado pelo FNDE, o projeto Literatura em Minha Casa. A campanha tem como objetivo incentivar o hábito da leitura, dentro e fora da sala de aula, pois os alunos podem levar os livros para casa. Dessa forma, os alunos de 4ª série do ensino público fundamental

receberam um conjunto composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal, traduzida ou adaptada e uma peça teatral. As escolas também receberam um acervo para sua biblioteca. No ano seguinte, foram distribuídas coleções aos alunos matriculados na 4ª e na 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas.

O contato com a literatura através de seus vários gêneros é tido como fundamental para a formação da criança. É importante para sua formação social, humanística e estética, além de ajuda no seu desenvolvimento psicológico e intelectual.

3. 3 A Importância da Biblioteca Escolar

O termo biblioteca surgiu na Grécia com o significado de “depósito de livros” e, por extensão, designando o local onde os livros eram mantidos de forma organizada para consulta. E assim, historicamente, passou a se constituir como uma instituição que há séculos assegura a sobrevivência de registros do conhecimento humano.

No Brasil, a fundação da Biblioteca Real em 1814, estimulada por D. João a partir dos livros que a corte portuguesa trouxe, reunia um acervo de cerca de 50 mil exemplares, composto principalmente por clássicos, impressos em várias línguas. Apesar de ficar aberta ao público e da boa qualidade do serviço prestado, poucas pessoas a freqüentava, tal fato se justificava pela falta de novidades no acervo e por não ser tradição da nação o hábito da leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Outras bibliotecas foram fundadas em diferentes Estados. Porém, essa expansão foi acompanhada do descaso e do esquecimento das autoridades. Apesar das dificuldades iniciais, atualmente as bibliotecas têm papel reconhecido como parte fundamental no processo educativo, em que muitos autores reconhecem seu potencial para incentivar o hábito da leitura.

Silva (2003a) acredita no binômio biblioteca pública/biblioteca escolar, em que se destacam duas figuras importantes: o professor e o bibliotecário. Esses profissionais têm “a maravilhosa tarefa de ensinar a ler, ou seja, habilitar as crianças e os jovens para servir-se do patrimônio da experiência comum e milenária que a tradição escrita pode oferecer” (SILVA, 2003a, p. 91).

Quando esses profissionais atuam juntos, favorecem o diálogo entre o leitor e os livros, para que, posteriormente, os leitores possam alcançar outro patamar sócio-educacional – o da independência e da autonomia em leitura. Para que possam oportunizar essa autonomia é necessário, ainda, que o professor e o bibliotecário sejam leitores, acrescenta Carvalho (2005), só na condição de leitores serão capazes de distinguir, no momento de selecionar e indicar livros, qual é a *boa literatura infantil e juvenil*.

Quando se trata de promover a leitura, tanto o professor, quanto o bibliotecário têm papel importante em orientar os alunos, pois a autonomia se faz necessária diante de um contexto onde há uma grande quantidade de informações escritas.

Explica Andrade (2005) que, numa sociedade em que a informação e o conhecimento assumiram destaque central, a biblioteca escolar representa um recurso pedagógico eficiente para melhorar a aprendizagem e contribuir efetivamente no preparo de crianças e jovens para viver no mundo contemporâneo. Acrescenta ainda, que um bom programa de biblioteca – que envolve profissional especializado, equipe de apoio treinada e acervo atualizado e composto por diversos tipos de materiais informacionais – melhora o aproveitamento escolar dos alunos.

O país reconhece a importância da biblioteca para o desenvolvimento da leitura na educação básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que a biblioteca é importante para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente. Ao reunir uma diversidade de textos, a biblioteca representa um recurso imprescindível para a formação de leitores capazes, não apenas de decifrar o código lingüístico, mas de saber interpretar o que lêem. Sendo a biblioteca um espaço apto para influenciar o gosto pela leitura, ela deve ter livros e materiais disponíveis em locais de fácil acesso, sendo necessário, pois, que a escola estimule o desejo dos alunos de freqüentar esse espaço (BRASIL, 1998)

Entre as ações de incentivo à leitura propostas pelo MEC, temos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) criado em 1997, que tem como objetivo favorecer o acesso à cultura e a informação e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos, nos professores e na população. O programa está sob a gestão do FNDE e para atender as exigências do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi ampliado; além do ensino fundamental, também a educação infantil e o ensino médio das redes públicas municipais, estaduais e federal receberam livros do

PNBE. Segundo o MEC, cerca de 30 milhões de alunos seriam beneficiados com os novos acervos literários, adquiridos em 2007 e distribuídos em 2008.

Os acervos do PNBE compõem-se de textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos, incluindo as obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil das séries iniciais do ensino fundamental.

A diversidade de material proposto pelo PNBE busca atingir o objetivo proposto pelos PCN, que propõem que o acervo da biblioteca deve ser composto por uma variedade de textos, de gêneros e de suportes. Os quadros a seguir revelam os gêneros que podem ser utilizados:

Quadro 1 - Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

	Linguagem Oral	Linguagem Escrita
LITERÁRIOS	Cordel, “causos” e similares Texto dramático Canção	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista Charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	Verbete enciclopédico (nota/artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões) Artigo
PUBLICIDADE	Propaganda	Propaganda

Fonte: BRASIL, 1998, p. 54.

Quadro 2 - Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

	Linguagem Oral	Linguagem Escrita
LITERÁRIOS	Canção Textos dramáticos	Crônica Conto Poema
DE IMPRENSA	Notícia Entrevista Debate Depoimento	Notícia Artigo Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	Relatório de experiências Esquema e resumo de Artigos ou verbetes de Enciclopédia

Fonte: BRASIL, 1998, p. 57.

De fato, na biblioteca escolar faz-se necessária uma diversidade de materiais escritos. Abreu (2005) propõe que o perfil da coleção deve ser composto mediante as peculiaridades da unidade escolar. Além disso, uma boa coleção vai depender do empenho de um grupo de professores e bibliotecários.

Discutidas as questões referentes à biblioteca escolar e reconhecida sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, deve-se estimular os alunos a visitar esse local e, principalmente, entrar em contato com seu acervo. Isso é a questão mais importante, pois se sabe que a biblioteca guarda os mais diversos tipos de materiais impressos e que devem estar à disposição do aluno sempre que este precisar. Não adianta que a escola tenha um local com boa estrutura física e material com um acervo diversificado se os alunos não o utilizam. Hoje, diante da importância social que a biblioteca adquiriu, não podemos pensá-la, no sentido etimológico da palavra, apenas como um “deposito de livros”.

Finalmente, deve-se considerar que, com os avanços tecnológicos e o aparecimento de vários recursos audiovisuais, a biblioteca escolar também tem variado o seu acervo em termos de suportes: não só apenas livros, mas vídeos, CD, DVD, além das máquinas para a utilização dessas novas mídias. Vale considerar ainda que a biblioteca escolar deve ter uma estrutura mínima de serviços semelhante à das bibliotecas gerais: serviço de empréstimo, recuperação de livros, pessoal para orientação de pesquisa.

A leitura tem longa trajetória e passou por muitas modificações. Especificamente em nosso país, a história da leitura e dos livros é caracterizada por dificuldades que configuram um quadro de atraso e pouco compromisso, deixando

marcas no contexto educacional brasileiro. Verificamos que foram poucas as ações governamentais implantadas com o objetivo de incentivar à leitura e as políticas de popularização dos livros no contexto educacional são recentes. Nesse sentido, a escola tem importante papel, devendo preocupa-se em garantir a aprendizagem da leitura e também estimular o aluno a ler dentro e fora do contexto escolar. Para tanto é necessário um ambiente estimulador, acesso aos livros e apoio do professor. Só assim poderemos formar leitores e mudar uma realidade histórica de analfabetismo e pouca leitura.

Feito esse breve histórico, no capítulo seguinte abordaremos a leitura de outra forma, enquanto atividade complexa e multifacetada, com seus diferentes aspectos e concepções. Dentro dessa complexidade é possível definir dois elementos que interagem: o leitor, com suas estratégias para compreender, e o texto, com suas informações a serem compreendidas.

CAPÍTULO II

A LEITURA E SEU PROCESSAMENTO SÓCIO-COGNITIVO

Certa palavra dorme na sobra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, a leitura foi abordada a partir de seus aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, físicos, situacionais, ideológicos, semióticos, cognitivo e sociocognitivos. E por ser uma atividade complexa, foram esclarecidas as três concepções de leitura, a primeira centrada no texto, caracteriza a leitura como a extração de significado do texto; a segunda, centrada no leitor, aborda a leitura como atribuição de significado ao texto, e a terceira, a concepção interacionista propõe a leitura como um processo de interação entre leitor e autor, via texto. Tratamos também do processo de compreensão enquanto objetivo final da leitura. E por último, esclarecemos sobre as estratégias e definimos seus dois tipos básicos: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas.

1. Aspectos da leitura

A leitura é uma atividade que assumiu singular importância ao longo dos séculos em todas as civilizações. Hoje, sabemos que os materiais impressos representam uma das mais importantes fontes de conhecimentos; portanto, o ato de ler tornou-se fundamental para a comunicação, obtenção de informação e construção do conhecimento. Ao mesmo tempo em que ganhou importância, a leitura também se revelou como uma atividade complexa que pode ser estudada a partir de vários enfoques.

Aqui seguiremos os enfoques propostos por Silveira (2006), e assim, faremos a explanação sobre a leitura a partir de seus aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, físicos, situacionais, ideológicos, semióticos, cognitivo e sociocognitivos.

Os *aspectos políticos e sociais* da leitura relacionam-se com as políticas para o acesso e promoção de materiais escritos. Segundo Zilberman e Silva (2000), o papel político que a leitura assume exprime as possibilidades que o Estado tem de se comprometer com as necessidades sociais, que tanto pode ser no sentido de transformação coletiva, quanto no sentido compensatório e paternalista. Podemos citar, entre outras ações, a criação e manutenção de bibliotecas públicas, campanhas de alfabetização, financiamento e distribuição de livros didáticos e paradidáticos, incentivo à publicação e barateamentos de materiais de leitura.

Os *aspectos culturais* estão relacionados à valorização da leitura enquanto bem cultural que deve ser expandido a toda a população. Também se relaciona com o prazer, em que o professor é um dos responsáveis em promover a leitura prazerosa, além de contribuir para a formação do caráter, da personalidade e da identidade cultural dos alunos. Isso porque, esclarece Soares (2000, p. 19):

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

No capítulo anterior, foram relacionadas algumas medidas em nível nacional de políticas que visam incentivar a leitura, entre elas temos a avaliação dos livros didáticos, cujo objetivo é melhorar a sua qualidade e acabar com o estigma de culpa pela falta de sucesso da escola. Temos também o projeto Literatura em Minha Casa, que visa incentivar o hábito da leitura dentro e fora da sala de aula e a criação do PNBE, que tem como objetivo favorecer o acesso à cultura e a informação, além de incentivar à formação do hábito da leitura nos alunos, professores e população.

Os *aspectos psicológicos, físicos e situacionais* da leitura relacionam-se com as condições físicas e com os estados emocionais que afetam o ato de ler, seja de forma positiva (motivação, prazer, curiosidade, entre outros), seja de forma negativa (cansaço, barulho, nervosismo, iluminação insuficiente, pressa, ansiedade, sono, etc.). Silveira (2006) destaca dois aspectos decisivos para que a leitura se realize: a motivação e a concentração. Estas são condições imprescindíveis para que o indivíduo realize os processamentos e compreenda o que ler.

Quanto aos aspectos *ideológicos*, a leitura é tratada enquanto instrumento norteador e mediador do conhecimento e da consciência crítica e também como instrumento eficaz para manipular pessoas. Leffa (1999) explica que a leitura, especificamente no contexto escolar, pode ser usada para moldar o pensamento e comportamento dos indivíduos. Muitas vezes, a começar pela alfabetização, os alunos lêem segundo a visão dos que estão no poder, que pode ser a igreja, o Estado ou outro. Conseqüentemente, todas as práticas de leitura ao longo da vida ficam mediadas pela ideologia desses grupos dominantes.

Já os aspectos *semióticos* se referem aos processos que dão sentido e significados aos textos, através dos vários tipos de signos, além dos verbais. Para que a leitura ocorra, é preciso que o leitor dê sentido não só às diversas informações visuais que lhe são apresentadas, mas também a outros recursos sensoriais. Portanto, essas informações não se limitam às letras e números, também são importantes outros tipos de representações da realidade que têm significados, de forma que é possível fazer leitura de imagens, sons, movimentos, cores entre outras modalidades de comunicação.

Por último, temos os aspectos *cognitivos* e *sociocognitivos*. Os aspectos cognitivos estão relacionados com os elementos constituintes dos processamentos cognitivos e metacognitivos que acontecem quando lemos. A visão e percepção visual, a memória, o conhecimento do código lingüístico e a ativação do conhecimento prévio do leitor são elementos dos aspectos cognitivo da leitura. Assim, destaca Silveira (2006, p. 04), “a leitura é uma atividade que demanda do leitor um série de processos que geram estratégias que buscam a compreensão, como se o leitor estivesse empenhado numa solução de problema”.

Todos esses aspectos da leitura apresentados revelam a complexidade do ato de ler. Embora seja o leitor quem realize a leitura, iniciando pelo processamento das informações visuais, em algumas circunstâncias, a leitura não pode ser compreendida apenas como um fenômeno individual, ela tem outras implicações; por isso, ela se caracteriza como um ato tão complexo.

2. Concepções de leitura

É principalmente com o objetivo de comunicar que o ser humano utiliza variadas formas de linguagem. Por meio da linguagem verbal, é possível a

comunicação, a obtenção de informações, a defesa de pontos de vistas, a ampliação de conhecimento, entre outras atividades. Para que a comunicação via língua escrita aconteça, é necessário que a pessoa atribua sentido ao que está lendo. Assim se processa a compreensão na leitura.

De forma geral, a leitura é definida basicamente como um processo de representação que envolve o sentido da visão, em que ler é olhar uma coisa e ver outra. A leitura não acontece por meio do acesso direto da realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade, elementos estes que funcionam como um espelho em que se revela um segmento do mundo que normalmente não se relaciona a sua própria consistência física. Sendo assim, explica Leffa (1996a, p. 10), “ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”. Dessa forma, não se lê apenas a palavra escrita, lê-se também os sinais não-lingüísticos, sendo possível ler também o mundo que nos cerca. Nessa leitura do mundo, o objeto para o qual se olha oferece muitas leituras, depende da posição de quem olha.

Em suma, ainda segundo Leffa (1996a), ler é utilizar partes da realidade para chegar a outras partes. Assim, tanto a palavra escrita quanto os demais objetos podem ser lidos, basta que exerçam a função de elementos intermediários, indicadores de outros elementos, caracterizando, assim, a triangulação, ou seja, olhar uma coisa e ver outra. Se uma pessoa olha para um determinado elemento e não faz a leitura, isso quer dizer que ela ficou apenas no primeiro elemento da realidade, *olhou mais não viu*, apesar da tentativa, não houve leitura. Sem triangulação não há leitura, pois o acesso indireto à realidade é a condição principal para que ocorra o ato de ler. Por triangulação entende-se a interação de três elementos: a visão (percepção) o objeto e a leitura que se faz desse objeto.

2.1 Concepção de leitura centrada no texto

Primeiramente, pode-se definir a leitura em função do texto, em que ler é extrair significado das palavras. O verbo extrair indica que o texto é o elemento mais importante; de forma que a direção é do texto para o leitor, ou seja, o significado está dentro do texto.

Mediante essa definição, Leffa (1996a) compara o texto a uma mina e o leitor a um minerador que, com esforço e persistência, encontra o significado do texto. Para que o leitor possa obter o significado do texto, é necessário apreender o significado do texto na íntegra, ou seja, detectar tudo o que o texto contém para extrair seu verdadeiro significado; portanto, tudo no texto é importante, cada letra, cada palavra. Assim, a leitura deve ser realizada de forma cuidadosa, com consulta ao dicionário diante de uma palavra desconhecida encontrada e anotação dessa palavra para futuras revisões e enriquecimento de vocabulários. Diante de frases de difícil compreensão, o leitor deve ler e reler até que a compreensão seja clara.

Além disso, o leitor deve evitar, durante a leitura, tentar adivinhar palavras pelo contexto do texto, pois a leitura, por ser um processo exato, não permite aproximações. Como o texto é o elemento mais importante da leitura, o leitor está subordinado a este. Se o texto for rico, o leitor enriquecerá com ele, aumentando seu conhecimento, e se ao contrário, for pobre, o leitor perderá tempo, pois não há nada a extrair.

Nessa concepção, a leitura é compreendida da seguinte forma: “as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo” (LEFFA, 1996a, p. 13) e o significado do texto é extraído na medida em que as palavras vão sendo processadas. Portanto, os olhos têm papel importante, uma vez que o significado do texto vai ao leitor por meio deles e nenhuma palavra é entendida antes de ser vista.

Dessa forma, Leffa (1999) esclarece que, nessa concepção, há grande ênfase no processamento de baixo nível, uma vez que a capacidade de reconhecer as letras e palavras é essencial. Assim, quando ocorrem erros na leitura em voz alta, esses são entendidos como provas de insuficiência em leitura. Esclarece Bajard (1994) que durante muito tempo acreditou-se que a comunicação oral do texto pressupunha a compreensão do mesmo, onde só se lia bem aquilo que se entendia bem. Ou seja, a compreensão significa o resultado final do ato de ler, de modo que o valor da leitura só pode ser verificado quando esta acaba. Portanto, enfatiza-se o produto final da compreensão, e não o processo de compreensão, a construção de significado.

Como o texto é o elemento central dessa concepção, pode-se afirmar que a leitura representa um processo ascendente, uma vez que é centrada na perspectiva da informação textual. E assim, a compreensão flui do texto ao leitor na medida

exata em que o leitor vai avançando no texto. Moita Lopes (1996) esclarece que o processamento ascendente é identificado com as teorias de decodificação da leitura em que o leitor utiliza os dados do texto para compreendê-lo.

A principal crítica para essa concepção é quanto ao significado do verbo extrair, pois este não reflete o que de fato acontece na leitura. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer texto. Nesse caso, teríamos, portanto uma cópia. O texto não possui um conteúdo, ele reflete esse conteúdo, como um espelho.

2.2 Concepção de leitura centrada no leitor

Outra forma de definir a leitura é a que afirma que ler é atribuir significado ao texto, também chamada de abordagem descendente, ou seja, os significados estão na mente do leitor; é ele que dá sentido ao texto. Esta concepção é oposta à anteriormente definida. Aqui, ler é atribuir significado ao texto e a origem do significado está no leitor e não no texto.

Aqui, o leitor aparece como elemento central e a leitura é vista como um processo descendente, uma vez que o foco é colocado na contribuição que o leitor pode dar. Dessa forma, a compreensão flui do leitor ao texto. Essa concepção de se identifica com as teorias dos modelos psicolinguísticos de leitura, que compreendem a leitura como um processo cognitivo (MOITA LOPES, 1996).

Compreendendo que o leitor é o elemento mais importante no ato de ler e que ele confere significado ao texto, é importante ressaltar que esse significado atribuído depende da bagagem de experiências prévias que ele traz para a leitura. A essa bagagem Kleiman (1989) denomina de *conhecimento prévio*. Segundo essa autora o conhecimento prévio consiste de três conhecimentos, que são: o *conhecimento lingüístico*, o *conhecimento textual* e o *conhecimento de mundo*. O primeiro inclui o conhecimento do léxico e da sintaxe da língua essenciais para as tarefas de processamento do texto, o segundo reúne as noções e conceitos sobre o texto que o leitor adquire com a prática e o terceiro, o conhecimento de mundo, pode ser adquirido formal ou informalmente através das experiências e convívio social. .

Além dos conceitos baseados na vida do leitor, há outros aspectos importantes para a leitura, como os aspectos afetivos que determinam a motivação, as preferências, os estilos de leitura entre outros fatores envolvidos no ato de ler.

Assim, “o significado do texto não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia no leitor” (LEFFA, 1996a, p. 14).

Desse modo, a leitura se torna rica em virtude das experiências do leitor ao processar o texto, e não porque é uma grande obra clássica, ou seja, ler não implica apreender a mensagem na sua íntegra, pois a leitura dessa mensagem pode ser realizada de forma lenta e cuidadosa ou de forma rápida e superficial, acarretando, assim, níveis diferentes de compreensão.

O processamento do texto não é feito de forma linear, da esquerda para a direita, mas através de amostragem. De forma ativa, o leitor elabora e testa hipóteses acerca das amostras obtidas, confirmando-as ou rejeitando-as. Para que isso ocorra, Leffa (1999) propõe que a leitura como atribuição de sentido deve envolver alguns pressupostos básicos e destaca os seguintes:

a) *Ler é usar estratégias*: quando lemos ativamos estratégias para a compreensão do texto escrito. Segundo Kleiman (2002) as estratégias a serem mobilizadas variam para um mesmo leitor, a depender da situação comunicativa ou do objetivo de leitura, e podem envolver a utilização e o monitoramento da memória, da capacidade de inferir e da atenção. Se o leitor se depara, por exemplo, com um termo desconhecido durante a leitura, pode realizar uma inferência mediante o contexto, pode consultar um dicionário, pode perguntar a alguém, ou seja, pode adotar medidas corretivas para melhorar sua compreensão.

b) *A leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais*: nessa concepção, os olhos vêem apenas determinadas informações solicitadas pelo cérebro e não apenas o que está escrito. Segundo Smith (1989) a compreensão não se inicia pelo que os olhos vêem, mas pelo que está atrás deles. A informação não-visual está na memória do leitor, orienta o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa. Para ilustrar essa afirmação, prestemos atenção a uma pessoa que realiza a leitura em voz alta, é normal que omita, acrescente ou troque certas palavras sem perceber. Leffa (1999) explica que a pessoa leu o que os seus olhos mandou e não o que estava escrito na página. Assim, os erros de leitura oral são considerados apenas como desvios, não importa se a pessoa cometa muitos erros; o que importa é o tipo de erro cometido, basta que esse não comprometa a coerência interpretativa de forma a não prejudicar a qualidade da leitura.

c) *O conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas*: Os esquemas são estruturas cognitivas que permite ao cérebro arquivar e catalogar a

grande variedade de experiências vividas, enfatizando o que é típico e genérico, ou seja, guardam apenas os traços típicos e suficientes para caracterizar e distinguir cada evento. Por exemplo, o esquema casamento é facilmente distinto do esquema aula de português, a partir de suas características específicas.

d) *Ler é prever*: para dar sentido ao que lê é necessário que o leitor ative o seu conhecimento prévio, pois assim, estará utilizando de forma eficiente todos os conhecimentos relevantes que possui para compreender o texto (KLEIMAN, 2002). Mobilizado seu conhecimento prévio é possível ao leitor, conforme avança na leitura, prevê o que vem em seguida. Portanto, incentiva-se a adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto do texto. Caso o leitor se depare com uma frase difícil dever ir adiante e não parar e reler, pois provavelmente entenderá o sentido da frase ao fim do parágrafo. Pois, a leitura é entendida como um procedimento de levantamento de hipóteses e não como um processo linear em que o significado é constituído palavra por palavra. Assim, o que o leitor processa a cada página lida é o mínimo necessário para admitir ou abandonar as hipóteses levantadas. A capacidade de previsão do leitor é importante para a leitura. Nessa perspectiva, Leffa (1999, p. 27) esclarece o seguinte:

A capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura eficiente na medida em que afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento. No nível da consciência, o cérebro é extremamente limitado, processando apenas uma informação de cada vez. A tomada de um caminho errado significa ter que voltar em cada decisão e repetir todos os caminhos, um a um, até chegar à opção certa, o que acabaria provocando um curto circuito na compreensão.

Assim, o leitor faz alguns questionamentos e elabora previsões quanto ao texto, isso ajuda a afastar as opções incorretas, evitando que o leitor tome caminhos errados, com prejuízos para sua compreensão.

e) *Ler é conhecer as convenções da escrita*: a leitura vai além de passar do código escrito para o código oral. Para compreender um texto o leitor necessita conhecer muitas convenções da escrita que não existem na linguagem oral, dentre as quais podemos citar as abreviaturas, as citações, as notas de rodapé, e outras. Escrita e fala são entidades diferentes; há uma grande diferença entre ler e falar, pois há traços específicos para cada uma dessas atividades. O leitor tem noção

dessas diferenças, e é capaz de atribuir significados, elaborar hipóteses, fazer previsões; enfim, de ser um elemento ativo no processo de leitura.

Essa concepção de leitura também é passível de críticas. Inicialmente, parece haver uma contradição quanto à quantidade de informação cedida pelo texto, podendo ser mais ou menos, mas dificilmente na quantidade certa. Quando há informação de mais o texto sugere oferecer mais do que o necessário para o leitor, considerado, portanto, redundante, e cabe ao leitor saber explorar essa redundância, processando apenas a informação necessária para confirmar ou não as hipóteses levantadas no início da leitura. Se ao contrário, o texto apresenta informações a menos, é tido como uma seqüência de lacunas, e para o leitor fazer essa leitura é necessário preencher as lacunas deixadas pelo autor.

Essas duas concepções de leitura oferecem também oposição e cada uma oferece uma visão de leitura diferente. Na primeira, o leitor contribui com o que o texto já tem, preferindo usar sua contribuição ao invés da informação redundante oferecida, portanto, a leitura se caracteriza como um processo altamente *seletivo*. Na segunda, em que o texto oferece lacunas, a leitura é um processo *construtivo* em que o leitor contribui com aquilo que o texto não tem.

Há também o pressuposto de que o mesmo texto não pode proporcionar uma leitura diferente em cada leitor e até de que o mesmo leitor não fará leituras idênticas de um mesmo texto.

2.3 Concepção de leitura interacionista

Podemos notar que as duas concepções de leitura anteriormente apresentam críticas. Sendo a leitura um processo complexo, não há como fixar em um elemento principal: ora no texto, com exclusão do leitor, ora no leitor, excluindo o texto.

Nesse contexto, esclarece Leffa (1996a, 1999), não basta somar texto e leitor para que haja leitura, é necessário considerar o que acontece quando leitor e texto se encontram. Assim, para que ocorra a leitura, há um elemento imprescindível: a interação. É necessária a afinidade entre leitor e texto para que haja compreensão, e essa afinidade só ocorre se determinadas condições estiverem presentes. Uma dessas condições é a intenção de ler, compreendida como uma necessidade a ser satisfeita, ou seja, o indivíduo lê por lazer, para obter informações acerca de assuntos diversos, para fazer uma crítica, por exemplo. A intencionalidade é uma

condição básica para a leitura; só depois que ela é satisfeita é que se inicia o complexo processo de interação entre leitor e texto.

Considerando, também, a leitura como um processo de interação, Kleiman (1989) esclarece que, mediante a leitura, há o estabelecimento de uma relação entre leitor e autor via texto, em que o leitor constrói um significado global para o texto a partir das pistas formais deixadas pelo autor. Essa proposta também é defendida por Moita Lopes (1996) que compreende a leitura como um processo de interação entre o mundo do autor (informação imprensa) e o mundo do leitor (informação que o leitor traz), nesse processo estão envolvidos os aspectos perceptivos e cognitivos, o que faz a leitura a caminhar tanto na direção ascendente, quanto descendente.

Nessa concepção, a leitura é compreendida como um processo composto por múltiplos processos, que ocorrem tanto de forma simultânea quanto de forma seqüencial, envolvendo desde habilidades de baixo nível, efetuadas automaticamente na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, efetuadas de modo consciente.

Explicamos, pois, o processo de leitura: inicialmente o leitor reconhece a letra, depois a letra seguinte, após estabelecer a ligação entre as duas letras, usando seus conhecimentos dos padrões silábicos - identificando quais padrões são possíveis na língua portuguesa - segue o mesmo processo para processar as palavras e avança até alcançar o sentido do texto e satisfazer a necessidade da leitura. Leffa (1996a, p. 20) explica:

Da palavra, o processo avança para o sintagma, do sintagma à unidade de sentido, da unidade de sentido à frase – quando houver – e assim por diante, até esgotar o texto, que pode ser um conto, um poema, um romance, um noticiário de jornal, um rótulo, um painel de propaganda, um horário de avião, uma programação de televisão ou qualquer outra manifestação textual.

A compreensão de um segmento do texto depende das várias fontes de conhecimento do leitor, que agem e interagem para dar significado ao texto. Inicialmente, o conhecimento ortográfico identifica os traços distintivos das letras individualmente, além de identificar as combinações silábicas possíveis; esse conhecimento interage com o conhecimento lexical, que identifica a viabilidade da palavra. Em seguida, o conhecimento sintático classifica a palavra a uma determinada categoria gramatical, (verbo, substantivo, adjetivo, etc) e o

conhecimento semântico dá sentido a essa palavra num determinado contexto. Em todo esse processo, o leitor utiliza seu conhecimento prévio para negociar e renegociar com o texto (LEFFA, 1996a). Por isso, afirma Moita Lopes (1996) o ato de ler se realiza à medida que o leitor através de seu conhecimento sistêmico (relacionado à competência lingüística tradicional) e de seu conhecimento esquemático (conhecimento de mundo) interage com o mundo do autor expresso no texto.

Quando o leitor faz a leitura de um texto, ele estabelece uma relação com o autor. Essa relação é caracterizada, segundo Kleiman (1989), pela responsabilidade mútua, uma vez que tanto o leitor, quanto o autor, deve zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, mesmo com possíveis divergências em opiniões e objetivos. Sendo assim, não é bom que o leitor vá ao texto com idéias pré-concebidas e inalteradas, isso pode favorecer para dificultar a compreensão, caso estas não se relacionem com as idéias do autor. Nesse caso, o leitor estará utilizando apenas seu conhecimento e experiências prévias para buscar a compreensão, e o ponto de vista do autor ficará perdido. Quanto ao autor, é necessário que ele deixe pistas suficientes para que o leitor possa reconstruir o caminho percorrido por ele, sendo possível fazer inferências sobre o que está implícito, seja apelando para o texto ou para outras fontes de conhecimentos. Caso haja obscuridades e inconsistências o leitor deve resolvê-las buscando respostas através dos seus conhecimentos de mundo, lingüístico e textual.

A leitura é um processo complexo. Por ser tão complexo, envolve muitos subprocessos para se realizar. Envolve ainda, leitor e texto, dois elementos principais que interagem para chegar ao objetivo final do processo. Essa interação exige, de um lado, uma série de habilidades por parte do leitor para que ele compreenda o texto, e por outro lado, o texto deve oferecer elementos para que possa ser compreendido. Essa dinâmica que representa o ato de ler mostra que a leitura não se constitui apenas como um fenômeno individual, ela também se constitui como uma atividade social.

3. O processo de compreensão

A leitura não pode ser limitada apenas ao encontro do leitor com o texto, há muitos elementos e processos que permeiam a relação que o leitor estabelece com

os escritos para dar sentido a estes e, portando, alcançar o objetivo final da leitura, que é a compreensão.

Para Silva (1981), o ato de ler é um tipo de situação em que existe o leitor e o documento escrito que veicula uma mensagem contendo sentidos a serem desvelados, o que sugere uma relação ativa entre leitor e texto. Assim, o leitor tem a função de apreender o sentido do material escrito, ou seja, compreender a perspectiva inscrita por um determinado autor, numa determinada obra. Para que a compreensão ocorra não basta que o leitor decodifique as representações dos sinais e signos, são necessárias atitudes que possam transformar tanto o texto, quanto o próprio leitor.

É nesse sentido que se diz que a leitura envolve compreensão; compreensão esta que se concretiza por meio da interação do leitor com o texto. Para Silveira (2005), a compreensão é a base da leitura e para que o leitor a alcance é necessário que diante da informação visual consiga produzir sentidos. Há, segundo Pearson e Johnson (apud SILVEIRA, 2005), quatro princípios norteadores para o processo de compreensão do texto escrito:

a) *Compreender é construir pontes entre o novo e o já conhecido*: para o leitor compreender o material que está lendo deve integrar a informação que o texto contém ao seu conhecimento prévio. Ou seja, é necessário que a nova informação seja acomodada pelas informações que o leitor já possui. Caso contrário, a informação não se fixará. Assim, um texto que trata de um assunto que não conhecemos nada previamente nos dá a impressão de ser incompreensível.

b) *A compreensão é ativa e não passiva*: quando o leitor integra a nova informação, ele altera e modifica o seu conhecimento anterior.

c) *A compreensão envolve uma grande quantidade de inferências*: o leitor faz um grande número de inferências quando realiza a leitura de um texto, por ser uma estratégia cognitiva, as inferências se tornam comuns e muitas vezes despercebidas pelos leitores.

d) *A compreensão é o diálogo entre o leitor e o escritor*: o leitor interpreta o que o texto propõe de acordo com sua percepção sobre as intenções do autor.

A partir dos quatro princípios fundamentais para a compreensão podemos ressaltar inicialmente a importância do conhecimento prévio do leitor. Para Kleiman (1989, p. 13) “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do

conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Uma vez que para compreender um texto o leitor utiliza o conhecimento que adquiriu ao longo de sua vida e a partir da interação de diversos conhecimentos, lingüístico, textual e de mundo, ele dá sentido ao que lê. Solé (1998) concorda que o conhecimento prévio possibilita que o leitor processe e atribua sentido ao texto. Também de acordo, Leffa (1996a; 1999) explica que a compreensão do texto exige a utilização do conhecimento prévio, de forma que o leitor utiliza no ato de ler o que ele já sabe, o conhecimento construído ao longo de sua vida.

Pode-se perceber que a compreensão caracteriza-se como um processo interativo em que o leitor assume papel ativo. Silva (1981) ressalta que, ao assumir o papel ativo diante do texto, é possível ao leitor atingir os propósitos fundamentais da leitura: compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem.

Em se tratando dos fatores de compreensão Leffa (1996b) propõe que uma descrição completa do processo de compreensão envolve, além do texto e do leitor, um aspecto também importante: as circunstâncias em que esse encontro ocorre. Para o autor, além dos aspectos cognitivos envolvidos na compreensão, os aspectos afetivos (interesse, atitude, empenho) são igualmente importantes. E no âmbito escolar é enfatizado o papel do professor, enquanto leitor experiente, em esclarecer aos alunos, leitores imaturos, os processos de compreensão. A atividade de facilitação da leitura pode envolver muitas estratégias; aqui vamos destacar duas: fazer perguntas aos alunos, que ajudam a acionar o conhecimento prévio e levar os alunos a fazerem perguntas sobre o texto lido.

Podemos perceber então que o processo de compreensão envolve texto e leitor num processo de interação, nesse sentido são acionados processos cognitivos e afetivos na busca do sentido. A partir de agora, passaremos a discutir sobre os diversos comportamentos do leitor mobilizados para compreender o texto escrito, ou seja, as estratégias que ocorrem durante o ato de ler.

4. As estratégias de leitura

A leitura inicia-se com o processamento visual da informação, exigindo que o leitor compreenda letras e chegue à compreensão do texto. Para que o leitor compreenda um texto, estão envolvidos muitos processos, recursos e estratégias.

Anteriormente fizemos um rápido esclarecimento acerca das estratégias de leitura. Nesse tópico retomaremos o tema e nos aprofundaremos um pouco mais.

Segundo Kato (1985, p. 64) as estratégias de leitura são definidas como “os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler”. Acrescenta Solé (1998, p 69) que as estratégias de leitura devem ser compreendidas como “procedimentos de nível elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

Para Goodman (apud SILVEIRA, 2005) as estratégias se desenvolvem e se modificam durante o ato de ler para que o leitor efetive a compreensão do texto. Segundo o autor, há cinco estratégias básicas de leitura, são elas: a *predição*, que é a capacidade que permite ao leitor antecipar-se ao texto conforme vai processando a sua compreensão; a *seleção*, que consiste na habilidade de selecionar somente os índices mais importantes à sua compreensão e objetivo; a *inferência*, que permite ao leitor completar a informação por meio de sua competência lingüística, seu conhecimento conceptual e os esquemas existentes em sua mente; a *confirmação*, através da qual é possível verificar se as predições estão corretas ou se precisam ser reformuladas e, por último, a *correção*, ou seja, depois de confirmada a predição, o leitor elabora outras hipóteses e busca pistas, sempre com o objetivo de encontrar sentido no que está lendo.

Com base nos estudo de Kato (1985) há dois tipos básicos de estratégias de leitura: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas.

a) As *estratégias cognitivas*: estão relacionadas com o comportamento automático e inconsciente do leitor durante o ato de ler, se referindo, portanto, ao processamento automático da leitura. “Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (KATO, 1985, p. 14).

Como nos referimos, as estratégias cognitivas ocorrem automaticamente ajudando o leitor a compreender os textos escritos. Normalmente são eficazes, esclarece Silveira (2005), podem não funcionar em ocasião de um equívoco, uma falha na compreensão, que leva o leitor a prestar mais atenção ao que está lendo. Assim, ele desautomatiza o processo para fazer correção de forma consciente e

cuidadosa. Solucionado o engano, o leitor retoma o processo automático, só desautomatizando o processo diante de um outro engano.

Para que o leitor realize o processamento do texto são ativados os conhecimentos lingüísticos, o conhecimento textual e conhecimento de mundo. Sendo que o último vai permitir que o leitor construa significados e sentidos que estão implícitos no texto, ou seja, permite que ele elabore as estratégias de inferências. Para Kleiman (1989), o processo inferencial é de natureza inconsciente, considerado, portanto, uma estratégia cognitiva de leitura. Esse processo inferencial automático é realizado por meio de princípios e regras que orientam o comportamento inconsciente de leitor durante a leitura. Com referência em Kato (1985) e Kleiman (1989) temos os seguintes princípios e regras:

1) *Princípio da Economia*: em que o leitor durante o ato de ler tende a reduzir ao mínimo possível a quantidade de personagens, objetos, processos e acontecimentos na sua memória com o objetivo de não sobrecarregá-la. Esse princípio tem duas regras: a) *regra da recorrência*: em que o leitor utiliza-se de estratégias que faz uso das redundâncias do texto e b) *regra de continuidade temática*: o leitor usa estratégias que visam relacionar elementos seqüenciais ou separados a um tema comum.

2) *Princípio da Canonicidade*: nesse princípio o leitor busca atender aos padrões sintático da língua, ou seja, atender a ordem SVO (Sujeito-Verbo-Objeto). Esse princípio possui a *regra de linearidade ou máxima de antecedência*, que encaminha as estratégias para a busca da ordem do sentido natural contido no texto, que auxiliam a identificar seus laços coesivos. Silveira (2005) esclarece que se a ordem não for linear e seqüencial, o ato de ler passa a ser complexo e leva o leitor a desautomatizar o processo.

3) *Princípio da Distância Mínima*: esse princípio, de natureza sintática, orienta as estratégias do leitor quando há mais de um antecedente possível para um pronome ou dêitico. Assim, o antecedente mais próximo é considerado como o mais provável.

4) *Princípio da Coerência*: segundo esse princípio, em casos onde há interpretações em conflitos, opta-se pela que torne o texto mais coerente. Da mesma forma que o leitor, todos os escritores buscam esse princípio.

5) *Princípio da Relevância*: este princípio aproxima-se do descrito anteriormente, porém, em casos de interpretações em conflitos o leitor escolhe a interpretação vista como mais relevante para o desenvolvimento temático do texto.

Todos esses princípios e regras que compõem as estratégias cognitivas acontecem automaticamente e o leitor vai aperfeiçoando-as conforme vai lendo, de forma que as leituras se tornam cada vez mais rápidas. Só em razão de um acontecimento que prejudique a compreensão é que o leitor desautomatiza o processo, passando a fazer um controle consciente deste, e nesse momento, passa a utilizar as estratégias metacognitivas.

b) *As estratégias metacognitivas*: estão relacionadas aos princípios que regulam a desautomatização consciente do processo de ler. Quando lemos estamos utilizando estratégias inconscientes que permitem a compreensão do texto, o que justifica o caráter automático da leitura. Porém, o leitor pode encontrar problemas para compreender o texto, nesse ponto ele desautomatiza o processo e ativa os procedimentos metacognitivos para solucionar os problemas. No momento em que ocorre essa desautomatização do processo, explica Solé (1998), o leitor entra em um “estado estratégico” que o torna consciente de sua própria compreensão, e coloca em funcionamento ações que contribuem para que ele atinja o objetivo da leitura.

Por se tratar de procedimentos conscientes, que supõem determinado controle por parte do leitor, a estratégias metacognitivas ganharam maior atenção no âmbito escolar. Nas palavras de Kato (1985)

As estratégias cognitivas têm merecido atenção constante por parte da literatura referente à aquisição da linguagem, mas parece-nos que as metacognitivas é que têm mais interesse especial para a aprendizagem formal na escola em virtude da natureza consciente (KATO, 1985, p. 109).

Com base nos estudos de Baker e Brown (apud SILVEIRA, 2005) temos as seguintes habilidades metacognitivas envolvidas no ato de ler:

1) *Esclarecimento do propósito da leitura*: ou seja, ter claro a tarefa para a qual se está realizando a leitura e quais as estratégias adequadas para atingir esse objetivo.

2) *Identificação dos aspectos importantes de uma mensagem*: ao leitor é possível distinguir as idéias principais das secundárias.

3) *Focalização da atenção nos conteúdos mais importantes do que triviais*: relacionado à habilidade anterior, o leitor reconhece o fato de não ser possível processar todas as informações do texto, dessa forma, deverá fazer a seleção das informações mais importantes para garantir a compreensão.

4) *Monitoramento contínuo de sua atividade para verificar se a compreensão está ocorrendo*: ou seja, o leitor busca fazer sua própria avaliação sobre a compreensão.

5) *Engajamento num constante auto-questionamento para verificar se os objetivos estão sendo atingidos*: corresponde a uma avaliação do leitor quando a está atingindo os seus objetivos para com a leitura.

6) *Tomada de ações corretivas quando ocorrem falhas na compreensão*: ou seja, diante de um problema na compreensão, o leitor pode recuar, reler o texto, vocalizar, entre outras atividades possíveis, para solucionar o problema.

As autoras citadas têm como ponto central comparar o comportamento do leitor experiente com o leitor imaturo. Apenas ao leitor experiente se utiliza das habilidades acima citadas. Já o leitor imaturo encontra dificuldade de utilizar estratégias, não conseguindo dar atenção às características mais importantes do texto.

Iniciamos esse capítulo ressaltando a complexidade da leitura, que se constitui como atividade com diferentes aspectos, funções e concepções. Ela envolve muitos processos, cujo objetivo é a compreensão. Quando o leitor interage com o texto, utiliza determinadas habilidades para compreender o que está lendo. Assim, conforme o leitor vai tendo experiências com diferentes materiais escritos, ou melhor, quanto mais uma pessoa lê, mais é provável que ela possa utilizar diferentes estratégias de leitura.

A prática de leitura oferece condições para que uma pessoa se torne um leitor experiente e consiga se utilizar das estratégias cognitivas e metacognitivas na busca pela compreensão. Nesse sentido, é possível pensar acerca de como motivar os alunos para ler, portanto, no capítulo seguinte, trataremos da motivação no contexto escolar, tema que tem demonstrado relevância no âmbito educacional, e de como o professor tem papel importante quando se trata de promover a motivação dos alunos.

CAPÍTULO III

A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Agora quero ver figuras. Todas.
Templo de Tebas, Osíris, Medusa,
Apolo nu, Vênus nua...Nossa
Senhora, tem isso nos livros?
Depressa, as letras. Careço ler tudo.
A mãe se queixa: Não dorme esse menino.
O irmão reclama: Apaga a luz, cretino!
Espermacete cai na cama, queima a perna, o sono.

Carlos Drummond de Andrade

No contexto escolar, a motivação dos alunos representa um dos fatores para um bom desempenho. Sabe-se que o professor tem importante papel quando se trata de motivá-los. Neste capítulo, tratamos da motivação para a aprendizagem à luz das teorias sócio-cognitivas, enfatizando sua importância no contexto escolar. Para isso, foram esclarecidos seu conceito, os tipos de orientações motivacionais existentes e os fatores que influenciam a motivação dos alunos no âmbito da escola. Foram feitas ainda algumas considerações sobre a motivação para o estudo de Língua Portuguesa, disciplina observada nesse estudo. E discutimos também o papel do professor como mediador para a formação do aluno leitor.

1. Motivação no contexto escolar

A motivação no âmbito escolar representa um complexo objeto de estudo. Para defini-la, iniciemos pela origem etimológica da palavra, que provém do latim *movere* e do substantivo *motivum*; em português, o termo mais aproximado é *motivo*. Sendo assim, de forma ampla, a motivação – ou motivo – é definido como o que move uma pessoa ou a coloca em ação ou a faz mudar de direção.

De forma geral, a motivação é compreendida como um impulso que parte do organismo e está presente em qualquer atividade humana. Nuttin (1983) entende que o ponto de partida da motivação é o caráter dinâmico da relação que une o indivíduo com o seu ambiente. Conforme uma pessoa se relaciona com objetos e situações, ela pode preferir ou evitar certas formas de contato e interação, passando a procurá-las ou não.

Bzuneck (2001) ressalta que há várias formas de compreender a motivação, que pode representar um fator psicológico, um conjunto de fatores psicológicos ou um processo. Independente dessas formas de compreendê-la, há o consenso de que é a motivação que conduz a pessoa a fazer uma escolha, iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, e também assegura a persistência para atingi-lo; pois, quando uma pessoa escolhe uma atividade, ela investe recursos pessoais como tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades. Acrescenta Neves e Boruchovitch (2004, p. 79) que “a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho”.

La Rosa (2002) usou o termo *motivos* para os objetivos que se buscam atingir, afirmando que o comportamento para obtenção destes é determinado por forças e energias. Acrescenta Murray (apud KINPARA, 2000), que um *motivo* é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa.

Como podemos observar, a motivação é um componente do comportamento do ser humano, e age em diferentes áreas; e em todas elas, sabemos que há um investimento pessoal em atingir objetivos pretendidos, em que se mobilizam diferentes recursos. Apesar de reconhecer a diversidade de áreas em que ocorre a motivação, aqui trataremos apenas da motivação no contexto escolar, local onde realizamos nosso estudo.

No ambiente escolar, a motivação representa o fator interno que impulsiona o aluno a estudar, a começar suas atividades e perseverar até finalizá-las. Segundo Tapia e Garcia-Celay (1996), o que determina a motivação de um aluno são as metas que ele pretende alcançar. Assim, antes de empreendê-las, o indivíduo avalia se essas metas têm atrativos, ou se causam repúdio; quais possibilidades ele tem para atingi-las ou evitá-las, qual vai ser o esforço ou se há outras metas em jogo. Segundo esses autores, as metas vão determinar as ações do indivíduo.

Porque os conteúdos, o modo como são apresentados, as tarefas, o modo como são propostas, a maneira de organizar a atividade, o tipo e forma de interação, os recursos, as mensagens dadas pelo professor, a avaliação - a pessoa que a faz, a forma em que se faz e o contexto em que se inscreve - algumas vezes motivam e em outras não (TAPIA; GARCIA-CELAY, 1996, p. 161).

Esclarece Guimarães e Boruchovitch (2004) que um aluno motivado revela-se envolvido no processo de aprendizagem, engaja-se e persiste em tarefas desafiadoras; utiliza estratégias diversas e busca desenvolver habilidades de compreensão e domínios novos. Mostra-se entusiasmado na execução de suas tarefas e orgulha-se de seu desempenho.

Já a falta de disposição dos alunos para o estudo, segundo Marchesi e Pérez (2004), representa uma das maiores preocupações do contexto escolar, em que a falta de motivação se constitui como um dos fatores para explicar o mau desempenho dos alunos. Destacam em seus estudos acerca do fracasso escolar, realizado em escolas de 1º grau da Espanha, que a escassa motivação dos alunos preocupa os professores e apontam que a falta de interesse dos mesmos é a causa principal do mau rendimento.

Também tendo como objetivo compreender o fracasso escolar, Maluf e Bardelli (1991) investigaram as causas atribuídas por professores e alunos ao mau desempenho escolar. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores e alunos divergem quanto às causas atribuídas. Os professores explicaram o mau desempenho escolar a partir de razões familiares e problemas de saúde; enquanto os alunos apontaram como causa para seu mau desempenho a falta de motivação.

Quanto às conseqüências de alunos pouco motivados em sala de aula, Campos (1986, p.108) enfatiza que “a falta de motivação conduzirá ao aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da classe”. Acrescenta Guimarães (2003, p. 16) que a ausência de motivação “torna o estudante passivo, exercendo pouco esforço e demonstrando baixa persistência na consecução de seus objetivos. Não demonstra prazer ou satisfação em realizar as tarefas escolares e as evita, sempre que possível”.

Para Bzuneck (2001), a falta de motivação dos alunos tem implicações que podem ir além das questões escolares. Partindo da consideração de que o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo depende, em certa medida, da aprendizagem escolar. O autor explica que o aluno desmotivado estuda pouco e, portanto, aprende pouco. Tal fato pode favorecer para que se configure uma situação educacional que impede a formação de indivíduos competentes para desempenharem a cidadania e para se realizassem como pessoas.

Para os problemas relacionados à motivação dos alunos, Bzuneck (2001) esclarece que é necessário considerar os dois aspectos da motivação: o quantitativo e o qualitativo.

Em termos quantitativos, a motivação pode ser maior ou menor. Embora se admita que o aluno, vez por outra, diminua sua motivação, a preocupação se dá quando há persistência dessa condição. Em geral, alunos com baixa motivação não cumprem as tarefas ou relutam para começar; é fácil distraírem-se ou interromperem a atividade; não participam dos debates ou dos trabalhos em grupo; podem ser desordeiros; enfrentam a professora, ou se escondem e dormem. Outra questão se refere aos níveis altos de motivação. Alunos que têm alto nível de motivação para as atividades escolares podem se tornar fatigados ou ansiosos. Caso esse grau de ansiedade aumente, o aluno pode ter prejuízos no raciocínio e na memória, o que, conseqüentemente, vai comprometer seu desempenho e sua aprendizagem. Portanto, em termos qualitativos, o ideal é que a motivação dos alunos no contexto escolar esteja em níveis médios, nem alta nem baixa.

Quanto aos termos qualitativos da motivação, Bzuneck (2001) esclarece que há tipos de motivação menos adaptadoras e menos eficazes. Existem alunos motivados, mas que por alguma razão não se envolvem com a aprendizagem, tendo, portanto, mau desempenho. Como exemplo, podemos citar os alunos que terminam sua tarefa rapidamente para entregar ao professor, e nem mesmo se preocupam com a qualidade da mesma. Alguns concluem sua tarefa rapidamente para não serem vistos como incompetentes pelos colegas, ou para serem reconhecidos como os melhores. Há também os alunos preocupados com notas, diplomas ou certificados, ou com a ameaça de reprovação na disciplina ou série.

Essas distorções na qualidade da motivação do aluno podem vir acompanhadas de emoções negativas como medo de fracassar, frustração, altos níveis de ansiedade, irritação, favorecendo para que seu desempenho na escola seja prejudicado.

Bzuneck (2001) faz, ainda, duas considerações acerca de problemas na motivação dos alunos. A primeira se refere à sua generalidade ou abrangência, isto é, não há como generalizar que um aluno seja desmotivado totalmente. Como a variação da motivação depende de muitos fatores, um aluno pode apresentar pouca ou nenhuma motivação em uma ou mais áreas, ou para algumas atividades.

Outra consideração diz respeito à gradação dos problemas. Assim, pode-se ter casos simples ou muito severos. Os problemas podem evoluir por conta da falta de vontade dos alunos em aceitar a discutir os problemas e a encontrar soluções. Os casos mais graves incluem alunos que evadiram da escola ou que se recusam a entrar na sala ou que não se esforçam para aprender.

A partir das considerações feitas, entende-se que um aluno motivado tem melhor desempenho escolar, pois a motivação representa um dos determinantes para os êxitos obtidos pelos estudantes, seja das tarefas diárias, provas, trabalhos, conclusões de curso até a qualificação profissional. Essa consideração justifica o porquê do tema motivação ter sido colocado no centro das discussões sobre o que vai mal nas escolas, pois a ausência da mesma implica em pouco investimento pessoal nas atividades escolares, conseqüentemente, favorecendo para aumentar os índices de fracasso escolar.

1.1 Tipos de orientações motivacionais

A motivação humana constitui-se como um processo complexo. Alguns autores tratam por *motivação* (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004), outros tratam como *motivos* (LA ROSA, 2002; MURRAY apud KINPARA, 2000) ou como *metas* (TAPIA; GARCIA-CELAY, 1996). Independente da nomenclatura todos se referem a um fator interno do ser humano mobilizado em diferentes aspectos de sua vida, inclusive no contexto educacional.

Quanto à motivação no ambiente escolar, as abordagens sócio-cognitivas da motivação têm demonstrado a existência de diferentes orientações motivacionais, que estão relacionadas com as metas pretendidas pelos alunos. Sendo assim, temos dois tipos de orientações: a orientação do tipo *extrínseca* e a orientação do tipo *intrínseca*.

O indivíduo motivado extrinsecamente possui metas indiretamente relacionadas à tarefa, são metas externas. Tapia e Garcia-Celay (1996) apontam três tipos de metas ligados à motivação extrínseca: as metas relacionadas com o *eu*; as metas relacionadas com a *valorização social* e as metas relacionadas com a *consecução de recompensas externas*.

Um aluno que realiza as tarefas tendo como objetivos alcançar metas relacionadas com o *eu*, visa atingir um nível de qualidade preestabelecido

socialmente e, em geral, já alcançado por algum de seus pares. Como exemplo, temos: buscar ser melhor que o outro (orgulho diante do êxito numa competição) e não experimentar que se é pior que os outros (evitar a vergonha e a humilhação do fracasso).

Já o segundo tipo de meta, relacionado com a valorização social, tem estreita relação com a aprendizagem ou com a conquista acadêmica. Possui grande importância por terem a ver com a experiência emocional, ocasionada pela resposta social para a atuação do indivíduo. Como exemplo para esse tipo de meta, podemos relacionar a aprovação dos pais, professores ou outro adulto e a aprovação dos companheiros e a evitação de rejeição.

As metas relacionadas com a consecução de recompensas externas não se relacionam com a aprendizagem ou com a conquista acadêmica, apesar de serem usadas como um incentivo para conquistá-las. Como exemplo, temos: ganhar dinheiro, conseguir um prêmio ou presente.

No tocante à motivação intrínseca, o indivíduo assim motivado, busca realizar a tarefa pela própria causa. Guimarães (2001b) esclarece que esse tipo de motivação está relacionada com a escolha da atividade pelo indivíduo, pois esta de alguma forma proporciona satisfação ao ser realizada, quer seja porque é interessante, quer seja porque é atraente. Por partir do interesse pessoal, o comprometimento é espontâneo e a principal recompensa é a participação na tarefa, sem pressões externas, internas ou prêmios por sua execução. Para a autora:

Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínios. Está implícita nessa condição uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associadas ao prazer derivado do próprio processo (GUIMARÃES, 2001b, p. 37).

Da mesma forma, Neves e Boruchovitch (2004) fazem referência à busca de novidade e desafios¹ do indivíduo intrinsecamente motivado e esclarecem que a meta que o sujeito visa alcançar se relaciona com a experiência do sentimento de competência e autodeterminação, não dependendo de recompensas externas.

¹ O grau de desafio de uma tarefa varia de indivíduo para indivíduo, cada um tem um padrão pessoal de acordo com a competência percebida para resolvê-la, de modo que o grau de desafio seja ótimo, nem muito fácil, nem muito difícil.

A motivação interna tem uma importante relação com a aprendizagem. Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003, p. 17), quanto ao tipo de motivação intrínseca, destacam que “é o estado educacionalmente mais desejável, tendo levado diversos autores a trabalhar na identificação dos fatores que a promovem e, por outro lado, que a possam comprometer”.

No que se refere ao âmbito escolar, Tapia e Garcia-Celay (1996) afirmam que, quando se trata de motivar alunos, é importante levar em consideração que qualquer evento que aumente a competência percebida instiga a motivação intrínseca e para que esse tipo ocorra é necessária a experiência de autonomia. Segundo os mesmos autores, as metas relacionadas com esse tipo de motivação são as metas relacionadas com a tarefa. São elas:

a) desejo de incrementar a própria competência porque se aprendeu algo ou que se vai conseguir melhorar e consolidar uma habilidade. Neste caso, a resposta emocional é de caráter gratificante relacionada à percepção de competência.

b) realizar a tarefa porque se deseja fazer, porque esta foi escolhida, e não porque outro assim o quer. Há resposta emocional gratificante, e o contrário é a aversão a está fazendo algo obrigado.

c) superar a sensação de aborrecimento e ansiedade, porque a tarefa se apresenta como uma novidade que exige concentração por sua natureza. Esta é uma meta altamente gratificante.

Por gerar satisfação pessoal, esse tipo de motivação é o mais desejável pelos educadores. Alunos que apresentam altos índices de concentração, chegando a perder a noção de tempo; não deixam que problemas do dia-a-dia comprometam seu interesse; não são ansiosos, uma vez que não há pressões externas ou emoções negativas; mesmo tendo orgulho e satisfação quanto ao seu desempenho, não se preocupam com a repercussão de seus resultados frente às outras pessoas, estão sempre em busca de novos desafios, e mesmo que haja falha, permanecem tentando (GUIMARÃES, 2001b).

Esta pode parecer até uma condição pouco provável de acontecer no ambiente escolar. Mas temos que considerar que o êxito nesse ambiente representa uma das metas dos educandos e, como foi dito antes, o aluno busca alcançar metas, e essas metas representam um dos requisitos mais importantes para a aprendizagem escolar, pois são elas que determinam o empenho do aluno nas atividades escolares. O menor ou maior esforço para alcançá-las tem implicação

direta na progressão escolar do educando. Como coloca Kinpara (2000, p. 25), “as metas definem o que o sujeito busca conseguir com a realização de uma empreitada”.

1.2 Fatores que influenciam a motivação dos alunos

Quando se pretende explicar os problemas de motivação, é muito comum ouvirmos explicações a partir de fatores emocionais, familiares, econômicos, características da personalidade ou outro fator fora do contexto educacional. Sendo assim, há uma forte tendência de responsabilizar o aluno. Bzuneck (2001) explica que existem muitos mal-entendidos quando se afirma que os problemas de motivação estão *no* aluno, isso que dizer que ele é o portador e conseqüentemente o mais prejudicado. Não implica dizer, portanto, que o aluno seja o responsável por essa condição.

Para Guimarães (2001a), a motivação dos alunos é determinada por uma combinação de fatores que resultam em um sistema de interações multideterminadas, em que os acontecimentos dentro da escola e especificamente dentro da sala de aula são de grande relevância. Tapia e Fita (2000, p. 08) também fazem referência ao contexto escolar e esclarecem que a motivação é resultado “da interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem”. Quanto às características pessoais, os autores destacam as metas que os alunos têm no momento de aprender e como estas repercutem na aprendizagem escolar. Quanto ao contexto, destacam-se quatro aspectos: o início da aula, a organização da atividade, a interação do professor com os alunos e a avaliação da aprendizagem.

Assim, podemos observar que o contexto escolar também se constitui como um dos fatores determinantes da motivação alunos. Quando nos restringirmos à sala de aula, o professor aparece como uma figura de destaque. Segundo Bzuneck (2001, p. 27) “a motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão”.

Quanto à motivação dos alunos em sala de aula, o professor tem duas funções distintas. A primeira é o caráter remediador, que consiste em recuperar alunos desmotivados, e a segunda é o caráter preventivo, que seria o de manter

otimizada a motivação para aprender dos alunos da classe ao longo de todo o ano letivo (BZUNECK, 2001).

Quanto à segunda função do professor, que se refere ao caráter preventivo, Guimarães (2001a) destaca que a motivação dos alunos pode ser potencializada por certos aspectos da escola e da própria sala de aula. Apresenta o anagrama TARGET² criado por Epstein, destacando os seis aspectos da situação escolar frente aos quais o professor pode tomar decisões que influenciarão na motivação dos alunos. O quadro 3 resume o modelo.

Quadro 3 – O modelo TARGET para promover a motivação intrínseca do aluno

Área TARGET	Foco de atenção	Objetivos
Tarefa	O planejamento e a estrutura das tarefas ou atividade que os estudantes são solicitados a fazer	Aumentar a atração intrínseca das tarefas de aprendizagem, torná-las significativas, despertar a curiosidade, desafio, fantasia e proporcionar controle.
Autoridade/autonomia	A participação dos estudantes nas decisões sobre a escola e a aprendizagem.	Promover liberdade adequada para os estudantes fazerem escolhas e assumirem responsabilidade.
Reconhecimento (valorização)	A natureza e o uso do reconhecimento e atribuição de recompensas na situação escolar.	Promover oportunidades para que todos os estudantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizar o esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e inovações.
Agrupamento (Grouping)	A organização da aprendizagem e das experiências escolares.	Construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os estudantes. Promover uma ampla interação social, particularmente com os estudantes com risco de fracasso. Propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais.
Avaliação	A natureza e o uso da avaliação e dos procedimentos avaliativos.	Trata a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, fornecer amplas informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagem, utilizar padrões auto-referenciados.
Tempo	A agenda do dia escolar.	Utilizar as tarefas de aprendizagem e as necessidades dos estudantes para organizar a agenda.

Fonte: GUIMARÃES, 2001a, p. 82.

² O termo TARGET foi criado a partir das iniciais das palavras *tarefa*, *autoridade*, *reconhecimento*, *agrupamento (grouping)*, *avaliação* e *tempo*.

Aqui há a apresentação de seis aspectos da situação escolar: tarefa, autoridade, reconhecimento e valorização, agrupamento, avaliação e tempo. Porém, Guimarães (2001a) acrescentou mais um aspecto: envolvimento da escola. Tratem-se, pois, das especificidades de cada um.

1) *Tarefas*: estas ocupam grande parte do tempo escolar, porém, nem sempre os estudantes se sentem atraídos para executá-las. Além disso, a tarefa envolve a informação que será usada para fazer julgamentos sobre capacidade, para selecionar e aplicar estratégias de aprendizagem adequadas à situação, para antecipar sentimentos de satisfação, tédio ou ansiedade.

A percepção que o aluno tem sobre a tarefa determina a aproximação e o envolvimento para com a mesma. Para o professor, afirma Guimarães (2001a), é importante que, ao propor uma atividade, esclareça os objetivos da mesma de forma que fique clara para os alunos a importância da sua realização e de como esta pode aprimorar suas habilidades ou favorecer para a aquisição de novos conhecimentos. Também é necessário que o planejamento das atividades seja diversificado. A novidade, a mudança do tipo de resposta, a reorganização da sala de aula quer seja no aspecto físico, quer seja na disposição dos alunos, criam uma atmosfera de ânimo para o trabalho.

Pintrich e Schunk (apud GUIMARÃES, 2001a) através da realização de estudos apontam que o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia são características necessárias para que as tarefas originem a motivação.

Tarefas valorizadas e desafiadoras favorecem a percepção de competência, por isso, devem conter metas claras cuja execução exija esforço, esse deve estar em nível intermediário, pois um nível muito elevado de esforço pode gerar ansiedade, enquanto um nível baixo pode causar tédio ou descaso.

As tarefas também devem despertar a curiosidade. Situações pouco comuns ou surpreendentes despertam a atenção dos estudantes, pois estão em desacordo com suas crenças e conhecimentos anteriores, sendo necessário, portanto, a busca de novas formas de explicação e compreensão.

As tarefas exigem também controle, de forma que o aluno se perceba como sujeito no processo de aprendizagem, reconhecendo que os resultados de seu desempenho dependem de seus esforços. Por fim, é necessário que as tarefas envolvam a fantasia, pois a promoção de situações que não seriam possíveis no real

favorece a motivação. Nesse contexto, os jogos ou simulações que envolvam fantasia e faz-de-conta são importantes.

2) *Autoridade*: as diferentes formas que o professor escolhe para conduzir as atividades revelam sua concepção ou estilo de lidar com a autoridade. Há dois estilos motivacionais do professor: o estilo promotor de autonomia e o estilo controlador. O primeiro se caracteriza por incentivar os alunos a fazerem escolhas, a participarem das tomadas de decisões sobre sua educação e a se identificar com as metas de aprendizagem estabelecidas em salas de aulas. Já o professor com estilo controlador estabelece para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos e/ou pensamentos mediante incentivos extrínsecos e espera-se que eles se aproximem de um padrão esperado (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Embora o estilo motivacional do professor esteja principalmente vinculado a sua personalidade, ele também sofre influência de fatores externos. Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 147) destacam que “o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência do magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as percepções ideológicas, entre outros”, são fatores que influenciam diretamente seu estilo motivacional.

3) *Reconhecimento e valorização*: a interação entre professores e alunos acaba por deixarem claras algumas regras de convivência, em que determinados comportamentos individuais ou em grupo são valorizados ou recompensados pelo professor. Entre tantos aspectos que o professor pode valorizar, podemos citar a assiduidade, a participação em debates, as notas ou conceitos altos obtidos. O professor pode enfatizá-los por meio de verbalizações, de forma sutil ou não, ou mesmo através de gestos. Nesse contexto, o estudante compreende o que ele mesmo deve valorizar.

Professores e escola, de modo geral, devem estar atentos para quais comportamentos estão reforçando. Guimarães (2001a) esclarece que é preciso valorizar principalmente o esforço, de forma que o aluno compreenda que deve preocupar-se apenas com seu próprio empenho.

4) *Agrupamento*: é normal que nas primeiras semanas de convivência na escola os alunos formem grupos de acordo com suas afinidades, conseqüentemente, também é normal que o professor encontre na sala de aula uma determinada organização mediante essa formação de grupos. Esses grupos têm

seus padrões de desempenho de acordo com suas capacidades e interesses para realizar as tarefas em sala de aula. O professor deve atentar que o trabalho em grupo não implica dizer que todos os alunos estejam engajados nas atividades da mesma maneira.

A forma como o professor dirige os grupos se constitui como um importante determinante motivacional, em que ele revela aos alunos o que está sendo valorizado naquele momento. Às vezes, o professor acaba por fazer comparações entre os grupos, esta pode ser uma condição desfavorável para a motivação, principalmente para os alunos que se percebem membros do grupo mais fraco. Para evitar que ocorra esse tipo de comparação, uma das estratégias é propor um movimento entre os grupos, de forma a dar oportunidade para que sejam formados grupos por alunos que ainda não trabalharam juntos. Através desse movimento irão ocorrer novas interações, expectativas e modalidades de desempenho, de modo que ocorram diferentes formas de abordar as tarefas e diferentes ritmos, além de promover a aproximação de interesses (GUIMARÃES, 2001a).

5) *Avaliação*: representa um dos importantes elementos da educação escolarizada. Através dela o professor demonstra a concepção que tem sobre ensino-aprendizagem e pode estimular os alunos a desenvolverem certo tipo de crenças e expectativas que acabam por influenciar no tipo de motivação.

Se a avaliação é tratada como o resultado do processo, com valorização da nota final, isso favorece a orientação motivacional extrínseca nos alunos. Em geral, criam-se expectativas altas, sendo comum o desânimo diante de notas baixas. Porém, se a avaliação for tratada como parte do processo, como oportunidade de se obter informações sobre o desempenho dos alunos, há uma ampliação da meta aprender. Para Guimarães (2001a, p. 90)

A avaliação deve representar, mais do que qualquer outra coisa, uma fonte de informações sobre o desempenho com seus acertos e erros, pontos fortes e problemas, eventualmente com indicação de estratégias que devem ser adotadas para superar os pontos fracos.

6) *Tempo*: o tempo destinado para as tarefas escolares representa um dos indicadores da motivação dos alunos. Um tempo muito curto destinado à execução de tarefas pode gerar competitividade entre os estudantes, favorecendo um clima de ansiedade e podendo causar desistência entre os alunos que não se acham

capazes. Por outro lado, um longo tempo destinado para as tarefas pode ser indicação de pouca cobrança, ao mesmo tempo em que sugere o descaso por parte do professor.

Para se favorecer a motivação intrínseca dos alunos é preciso a organização do tempo, seja das aulas ou dos intervalos entre elas e o tempo das tarefas deve se adequar as atividades planejadas dentro das necessidades dos alunos, de forma que leve em consideração a diferença de ritmos entre eles.

7) *Envolvimento de toda a escola*: como já foi dito anteriormente, além dos aspectos do anagrama TARGET, a cultura da escola também afeta a motivação dos alunos. Os problemas de motivação dos alunos podem não ter apenas relação direta com as práticas desenvolvidas na sala de aulas, podem também, se relacionar as políticas da escola. Guimarães (2001a, p. 92) destaca que “a alocação dos recursos disponíveis, as decisões sobre livros didáticos, currículo, horário das aulas, tratamento dos resultados avaliativos” são alguns dos fatores que afetam a prática dos professores e conseqüentemente a motivação dos alunos.

Como podemos ver, a motivação do aluno representa um conceito complexo. Embora seja compreendida como um fator interno do indivíduo, podemos ver que há formas de incentivar a motivação dos alunos para os estudos. Para isso, é necessário o envolvimento do professor, ao observar os aspectos inerentes à sala de aula e da própria escola, em rever sua política, tendo como objetivo motivar seus alunos.

2. Motivação e estudo de Língua Portuguesa

A falta de motivação atinge vários alunos do ensino fundamental, do ensino médio e até alunos da educação superior. Como fora colocado, o mau rendimento escolar dos discentes constitui-se como uma das grandes preocupações educacionais. No contexto escolar, entende-se que a motivação representa um fator interno que está ligado tanto a fatores internos quanto a fatores externos. O âmbito escolar tanto pode motivar quanto colaborar para a falta de motivação de um aluno, haja vista a diversidade de indivíduos que freqüentam esse ambiente.

Nesse contexto, enfocaremos, pois, o currículo escolar. Como sabemos, as escolas têm conteúdos específicos para cada série escolar, onde se julga que determinados conhecimentos sejam necessários para que os alunos aprendam.

Supõe-se, também, que o aluno tenha capacidade de aprender e, ao final de certo período, seu aproveitamento vai ser verificado através de dados quantitativos.

Entre as disciplinas que compõem o currículo escolar está Língua Portuguesa. O ensino de língua materna só ganhou espaço no currículo escolar a partir do ano de 1860, quando foi transformada em disciplina (LAJOLO, 2004).

Hoje, Língua Portuguesa é uma das disciplinas presente em todas as séries do ensino fundamental e, segundo os PCN, a língua que se pretende ensinar na escola aparece com a finalidade de expandir as possibilidades do uso da linguagem e assim, o ensino de Língua Portuguesa tem seus conteúdos organizados em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão acerca da língua, de forma a desenvolver capacidades relacionadas a quatro habilidades lingüísticas básicas – falar, escutar, ler e escrever.

Quanto às duas primeiras habilidades, falar e escutar, deve-se considerar que o falar é uma habilidade que se adquire antes da escolarização, cabendo à escola fornecer instrumentos em que o aluno possa utilizar a linguagem oral de forma competente em situações comunicativas que exijam certo grau de formalidade, bem como cabe a ela possibilitar atividades que estimulem a escuta, como forma de reflexão sobre a língua oral.

No tocante à aprendizagem do ler e escrever, a relevância da aquisição dessas habilidades pode ser demonstrada no Artigo 32, parágrafo I da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando afirma que o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo são meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Ainda segundo os PCN, o ensino de Língua Portuguesa pode se constituir como uma fonte efetiva de autonomia para o aluno, condição para a participação social responsável. Porém, segundo o mesmo documento, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a educação no Brasil desde a década de 80. Isso porque os números de fracasso escolar nas séries do Ensino Fundamental estão ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Assim, explica-se o número do fracasso escolar na 1ª série, pela dificuldade de alfabetizar e na 5ª série, pela não aquisição do uso eficaz da linguagem, o que impede o aluno de progredir na escola.

Como podemos ver, o estudo de Língua Portuguesa revela-se com grande importância para o desempenho escolar do aluno, além de ser uma aprendizagem

que se leva para o resto da vida. É uma disciplina que se relaciona com o pleno exercício da cidadania, quando possibilita ao aluno a aquisição de uma linguagem mais elaborada, seja oral ou escrita, requisito para que o indivíduo tenha, segundo Oliveira (1995), compreensão do seu contexto social, do seu tempo e cultura.

É uma disciplina que merece um olhar especial, pois o que se pretende ensinar, domínio da leitura e da escrita, são requisitos para a compreensão das demais disciplinas que irão compor o currículo das séries seguintes, ou seja, são domínios necessários para a progressão escolar.

3. O papel do professor no incentivo à leitura

Até o momento estivemos tratando da motivação na escola, demos seu conceito e enfocamos os tipos de orientações motivacionais; enfatizamos os fatores relacionados à sua promoção no âmbito da sala de aula e também relacionamos com o estudo de língua portuguesa. A partir daqui passaremos a focar a figura do professor enquanto mediador de uma das atividades principalmente relacionada à disciplina língua portuguesa: a leitura.

Sabemos que a leitura, junto com a escrita, tem função reconhecida quando se trata de entender o mundo; além disso, tem papel reconhecido em permitir a participação social e o exercício da cidadania dos indivíduos. Ao viabilizar a leitura, a escola garante o direito de participação social; portanto, o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Em ocasião das mudanças ocorridas na sociedade, atualmente a escola passou a ocupar importante papel na formação de crianças e jovens. Com os pais trabalhando fora, basicamente a educação centrou-se na escola. É por isso que a escola deve apresentar um ambiente rico para a prática de leitura de forma a criar situações através das quais as crianças possam sentir o real valor do ato de ler (SILVA, 2003c).

Apesar de reconhecer a função da escola em incentivar a leitura, reconhecemos que existem muitos condicionantes nas escolas públicas que impedem a prática e promoção da leitura, especialmente no tocante às condições de infra-estrutura, principalmente a falta de bibliotecas ou de salas apropriadas para a prática de leitura, a falta de livros e a conservação dos materiais impressos.

Apesar de todas essas dificuldades que permeiam o contexto educacional, temos uma figura-chave para incentivar a leitura no ambiente escolar: o professor. Na escola, é ele quem “cumprir a maravilhosa tarefa de ensinar a ler, ou seja, habilitar as crianças e os jovens para servir-se do patrimônio da experiência comum e milenar que a tradição escrita pode oferecer” (SILVA, 2003a, p. 91).

Quando se trata de leitura na escola, o professor tem um importante papel, haja vista sua responsabilidade direta no processo de ensino. Concordamos com Silva (2003c, p. 21) quando afirma que “o professor é um elemento chave na formação e no crescimento dos leitores ao longo da escolaridade”. Isso porque o professor se configura com o importante papel na motivação dos alunos. Para Tapia e Fita (2000) um bom professor sempre consegue motivar seus alunos para participar ativamente das tarefas escolares, entre essas podemos incluir a leitura.

Quando se trata de estimular o gosto pela leitura, Kleiman e Moraes (1999) destacam o papel do professor nessa tarefa, pois o desenvolvimento de leitores não se dá, muitas vezes, de forma espontânea, é necessário fornecer instrumentos para os estudantes. Sabemos, pois, que o desenvolvimento de um leitor não pode estar submetido apenas ao ambiente escolar, mas as ações dos professores podem incentivar seus alunos a desenvolver uma atitude positiva em relação à leitura.

Para Silva (2003b), as concepções de leitura e a liberdade que o professor tem de interpretar orientam sua prática. O professor está situado dentro de um sistema de dependência, sendo comum o estabelecimento de rotinas, as quais favorecem para que diminuam os encaminhamentos no momento da dinamização da leitura. Como sabemos, a leitura na escola, em alguns casos, ainda é uma atividade pouco dinâmica e limitada como se verá na pesquisa realizada. É comum a preocupação por parte dos professores com a decifração de palavras ou com a cópia de textos, não havendo, portanto, a produção de sentido para os textos lidos. Essa situação caracteriza a leitura como uma atividade sem sentido. Essa realidade precisa ser mudada a partir da reflexão sobre as formas de ensinar a ler nas escolas.

Para fazer um trabalho eficiente no campo da leitura deve-se reconhecer o valor da mesma na sociedade e principalmente compreender quais as motivações, interesses e necessidade que estimulam as novas gerações. Além disso, qualquer proposta para incentivar a leitura deve ser feita mediante uma leitura crítica das condições de vida dos educandos, de forma a unir ensino e vida, escola e cidadania.

Qualquer escola só viabiliza um ensino de qualidade se tiver uma análise objetiva e profunda da realidade social, uma vez que os conhecimentos escolarizados, depois de se tornarem significativos, conduzem os alunos a compreenderem os problemas sociais (SILVA, 2003c).

Um aspecto a ser considerado é a reflexão feita pelo professor sobre a quem se destina o ensino de leitura, de forma a evitar a improvisação que possivelmente comprometeria o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Silva (2003c) faz a seguinte consideração acerca de possíveis problemas quanto ao ensino de leitura:

As lacunas no ensino sistemático de leitura geram uma série de conseqüências altamente negativas para a formação dos leitores, que vão desde a frustração pelo trabalho com quaisquer tipos de textos até a falta de competência para o enfrentamento de determinadas leituras exigidas pela sociedade (SILVA, 2003c, p. 29).

A ação do professor deve ser orientada com o objetivo de superar o imprevisto que, historicamente, marca o ensino e promoção da leitura em nosso país. Essa ação deve ser feita privilegiando a reflexão acerca da função de ensinar a leitura. Ao mesmo tempo em que deve dispor um patrimônio escrito aos alunos, o professor deve apresentar uma seqüência de atividades com textos que levem as crianças aos patamares da maturidade e autonomia em leitura.

Para nortear as decisões pedagógicas e didáticas dos professores, o autor sugere quatro perguntas básicas: Por que estes textos e não outros? Que tipo de exigências de leitura fazer aos estudantes? De que maneira evitar que as leituras caiam na esfera mecânica e fragmentada? E como avaliar as atividades de leitura?

Podemos ver que a primeira pergunta se refere aos textos, esses de fundamental importância para a leitura. Os textos escolhidos representam um dos pré-requisitos quando se pretende favorecer o surgimento e o crescimento de leitores na escola. Sabemos que no ambiente escolar é comum a circulação de textos dispersos e fragmentados, dificultando a reflexão acerca de determinados problemas. Não raros são repetitivos e nada dizem sobre a vida social concreta dos leitores. Porém, diante da diversidade de textos que circulam em nossa sociedade, o professor deve ter a sensibilidade de escolher os gêneros que se relacionem com as experiências, desejos e aspirações dos alunos, só assim eles servirão de instrumentos para o favorecimento e a dinamização da leitura na escola. Além disso,

podem viabilizar o refinamento da compreensão dos estudantes e o desenvolvimento das competências que possam levá-los a autonomia e maturidade em leitura (SILVA, 2002).

Aqui, queremos destacar também a leitura em voz alta como uma das possibilidades de desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Quanto a esse recurso, McKenna (2001) sugere que os professores leiam em voz alta para seus alunos, uma vez que é reconhecida a efetividade dessa atividade desde que seja realizada de forma sistemática, com elaboração de um programa que garanta a diversidade de materiais. Bajard (1994) acrescenta que o professor deve fazer da leitura em voz alta uma prática cotidiana, em que sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto. Para Lerner (2002), o professor deve atuar como leitor na sala de aula para que possa comunicar a seus alunos os aspectos fundamentais do comportamento do leitor. Sendo que,

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação 'de leitor para leitor'. (LERNER, 2002, p. 95)

Conclui a autora que a leitura do professor tem particular importância no início da escolaridade, quando os alunos ainda não lêem eficazmente por si mesmos. Leahy (2004, p. 200) destaca que nesse período a leitura integra o dia-a-dia da sala de aula, porém, à medida que o aluno avança na escolarização, a leitura ganha nova conotação, "reduz-se o espaço do prazer de ler e da arte de ler, em prol do ensino e da aprendizagem das matérias do núcleo 'duro'".

Apesar dessa conotação de "seriedade" e "obrigação" que normalmente a leitura adquire no contexto escolar, conforme se aumenta a escolaridade, algumas pesquisas têm revelado que a leitura em voz alta pode servir como estímulo para alunos de diversas faixas etárias, favorecendo o maior gosto pela leitura.

Podemos citar os trabalhos de Richardson (2001), que realizou leituras em voz alta como fonte de motivação para seus alunos de ensino médio e, ao final da disciplina, seus alunos mostraram-se mais interessados, comportados e atentos. Já os estudos de Blachowicz e Wimet (2001, p. 214) permitiram concluir que "os estudantes gostam que leiam para eles, mesmo quando são adultos". Essa afirmação é resultado de uma experiência realizada com professores, onde se lia

para eles como um recurso para aumentar seus conhecimentos de literatura infantil e para estimulá-los a ler para seus alunos. Souza e Silva (2004) também realizaram atividades com seus professores, acreditando na necessidade de se investir e redimensionar as práticas de leituras desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, eram feitas leituras compartilhadas com o objetivo de proporcionar aos mesmos a oportunidade da leitura como forma de entretenimento, reflexão, surpresa e/ou emoção.

As experiências relatadas apontam um caminho na busca da democratização da leitura, em que a leitura em voz alta feita pelo professor pode constituir-se como um forte estímulo para que os alunos, de qualquer faixa etária, possam desenvolver seu amor pelo ato de ler. Apesar de afastada das salas de aula, sendo mais comum nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a leitura em voz alta é uma atividade que precisa ser resgatada e inserida em nossa prática pedagógica.

Se nós professores podemos favorecer o desenvolvimento de leitores ao comunicar o amor pela leitura, que esse seja um dos nossos meios para permitir que os alunos descubram as alegrias e os prazeres de que nos fala Simões e Carnielli (2002), ao considerar que a leitura é uma arte, uma criação que permite a convivência com a beleza, portanto, não podemos privar nossos alunos de desfrutar da leitura.

Todas essas formas de dinamizar e favorecer a leitura na escola, especificamente na sala de aula pelo professor, tem como proposta ter alunos intrinsecamente motivados para a atividade de leitura. Como já falamos ao longo desse capítulo, esse tipo de motivação é o mais desejado no ambiente escolar, pois envolve interesse pessoal, estando presente o prazer.

Para motivar alunos muitos elementos do contexto escolar são importantes, em especial podemos destacar o trabalho do professor em sala de aula. A compreensão acerca de como os alunos podem ser motivados supõe o contato com o ambiente escolar, incluindo o professor e o próprio aluno. Por isso, no capítulo seguinte descreveremos como foi nosso contato com uma instituição de ensino, através da realização da pesquisa.

CAPÍTULO IV

CAMINHOS PERCORRIDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO UTILIZADO NA PESQUISA

Nos áureos tempos...
A viagem do quarto
requeria apenas
a chama da vela.
Que longa, se o rosto
fechado no livro.

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa realizada, justificamos o tipo de pesquisa e esclarecemos sobre os instrumentos utilizados. Como já foi anunciada na introdução deste trabalho, a pergunta norteadora que motivou a pesquisa foi saber em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores. Diante de tal questionamento, esta pesquisa teve como objetivo analisar as condições físicas e pedagógicas da escola que podem contribuir para a formação do aluno-leitor.

Apesar de reconhecer que a escola tenha grande importância em estimular a leitura, nossa hipótese é a de que a escola pública não oferece condições físicas e pedagógicas para formação de leitores, uma vez que não tem uma prática de leitura associada ao prazer. Sendo assim, acompanhamos 14 aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 3ª série do turno matutino, entrevistamos a professora e seus alunos.

1. Delineando o estudo: tipo e abordagem da pesquisa

As reflexões acerca dos acontecimentos no âmbito escolar necessitam de uma leitura crítica que leve em consideração os aspectos que os caracterizam. Segundo Pérez Gómez (1998), os fenômenos do contexto educacional se apresentam como inacabados, têm uma dimensão criativa e autoformadora, que está sempre aberta à mudança intencional, e a relação entre significado observável e significado latente é indeterminada. Considerando tais aspectos, foi escolhida a pesquisa do tipo qualitativo, de cunho etnográfico, por se julgar que tal abordagem

permite uma compreensão dos fenômenos educacionais a partir de seus aspectos complexos e subjetivos.

A pesquisa qualitativa atende à dimensão complexa dos fenômenos educativos, pois tem o ambiente natural como fonte de dados. Para Ludke e André (1986), as pesquisas em educação supõem um contato direto e prolongado com o dia-a-dia escolar e com a situação estudada, em que todos os dados da realidade são tidos como importantes para a compreensão dessas situações. Nesse contexto, podem-se enfatizar as interações cotidianas e a perspectiva dos participantes, em que o foco de principal atenção são os significados que as pessoas dão as suas coisas e as suas vidas.

Esse tipo de pesquisa privilegia a subjetividade ao considerar que a realidade depende da mente do sujeito, sendo suas afirmações sobre o mundo baseadas nos seus interesses, valores e situações. Dessa forma, a experiência individual de situações é o foco da pesquisa e busca-se compreender o significado que o sujeito dá as suas próprias situações a partir da compreensão da linguagem, de gestos e de outros aspectos que devem ser captados a partir de uma linguagem real, não neutra e semelhante à do cotidiano (SANTOS FILHO, 1995).

Para Chizzotti (1995) a pesquisa qualitativa considera o pesquisado como parte importante na construção do conhecimento, uma vez que se segue o fundamento de que há uma interdependência entre sujeito e objeto, em que esse sujeito faz parte do conhecimento e interpreta os fenômenos, quando a estes confere significado. Nesse contexto o sujeito é um ser “interativo, motivado e intencional, que adota uma posição em face das tarefas que enfrenta” (REY, 2002, p.53).

Verifica-se que a pesquisa qualitativa tem sido bastante utilizada no âmbito educacional por possibilitar a compreensão dos problemas em seu ambiente natural, escolhemos então, o estudo de caso como abordagem para a pesquisa sobre o incentivo da leitura na escola. Para André (1995, p. 31)

O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações, como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Para Sarmento (2003), na pesquisa educacional, as unidades que dão origem aos estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares ou um ou vários(as) aluno(as) ou um ou vários(as) professores(as). Acrescenta André (2005, p.18) que esse é “um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia.” Noutras palavras, o estudo de caso constitui-se como uma das melhores formas de investigação quando se pretende estudar o problema no ambiente em que ele ocorre, como se pode perceber na afirmação de Yin (2001, p. 109) ao defender que o estudo de caso representa uma das estratégias preferidas quando “o foco de estudo se concentra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Nesse contexto da vida real, o estudo de caso leva em consideração o ambiente em que ocorre o objeto de estudo para melhor compreendê-lo, para isso busca retratar a realidade de forma completa e profunda (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

2. A instituição e os sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa privilegiou o ensino fundamental em escola pública por ser a escola que serve à maioria da nossa população. Aqui, optamos por uma escola da rede municipal de ensino de Maceió. A escolha dessa escola se deu por conta de dois motivos: primeiro por ser acessível a pesquisadores e estagiários e segundo, por ser tida como escola-modelo³ da rede municipal da rede municipal.

2.1 A escola

A instituição foi fundada em 1980 e tem um Projeto Político Pedagógico que defende a linha de trabalho democrático, buscando consolidar uma gestão participativa e tem como proposta de educação a formação dos educandos para se tornarem cidadãos capazes de colaborar para a construção de uma sociedade mais igualitária. Além disso, tem uma proposta inclusiva e atende alunos portadores de necessidades especiais, tais como Deficiente Mental e Deficiente Auditivo.

³ A coordenadora pedagógica nos esclareceu que a escola é tida como escola-modelo da rede municipal de ensino por conta de sua estrutura física, incluindo sala de leitura e laboratório de informática, além de proporcionar atendimento inclusivo e realizar projeto onde é oferecido atendimento oftalmológico a alunos e pessoas da comunidade.

Em 2007 a escola teve 1270 alunos matriculados, que estão distribuídos nos três turnos. No turno matutino, são mantidas turmas de 1ª à 4ª série e nos turnos vespertino e noturno são mantidas as turmas de 5ª à 8ª série.

O prédio possui 11 salas de aulas, 4 banheiros, sala de recursos audiovisuais, laboratório de informática, sala de leitura, sala especial para reforço, refeitório, cantina, pátio central, quadra para esporte e lazer, sala dos professores, secretaria, sala da direção e almoxarifado. Além disso, a escola possui uma sala destinada à saúde ocular onde é oferecido atendimento oftalmológico a alunos e pessoas da comunidade.

No turno matutino, que atende os alunos de 1ª a 4ª série, turno em que foi realizada a pesquisa, cada sala de aula é freqüentada, em média, por 34 alunos. As disciplinas ministradas nessa etapa do ensino fundamental são: língua portuguesa (6 aulas semanais), matemática (4 aulas), ciências (2 aulas), história (2 aulas), geografia (2 aulas), arte (2 aulas), ensino religioso (1 aula) e educação física (1 aula). Cada turma tem uma professora que ministra as disciplinas, com exceção de educação física. Algumas salas têm também uma professora especializada em libras, para atender os alunos com deficiência auditiva.

2.2 Os alunos

Os alunos convidados a participar da pesquisa pertencem a uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. São 32 alunos, sendo 13 meninas e 19 meninos, com idade variando entre 08 e 14 anos. Entretanto, a grande parte da turma está na faixa etária de 9 a 10 anos, existindo apenas uma aluna com 8 anos, dois com 13 e um aluno com 14 anos. Ressalta-se que um dos alunos com 13 anos e o de 14 são considerados “DM” deficientes mentais e recebem acompanhamento especial.

São alunos que normalmente iniciaram a escolarização nessa instituição e moram nos bairros próximos à escola. 90% dos alunos têm pais alfabetizados e com baixa escolaridade, sendo comum terem concluído 4ª série do ensino fundamental, e 10% têm pais analfabetos. Quase a metade dos alunos, 45% (14 alunos), já foram reprovados em alguma série do ensino fundamental, sendo que 08 alunos repetiram uma vez a 1ª série, 3 alunos repetiram a 2ª série uma vez, 1 aluno repetiu a 1ª e a 2ª série, 1 aluno repetiu duas vezes a 1ª série e 1 aluna repetiu três vezes a 1ª série.

A turma pode ser caracterizada como de comportamento regular: são amistosos, normalmente obedientes, e só se agitam quando a professora se ausenta da sala. De acordo com o que foi percebido nas aulas observadas, as meninas, apesar de serem em menor número, mostram-se mais interessadas, participativas e disciplinadas do que os meninos. Os alunos que estão fora de faixa são menos participativos.

2.3 A professora

A professora da turma escolhida - 3ª série matutina - tem 40 anos de idade, fez graduação em Letras na Universidade Federal de Alagoas em 2005 e no momento da pesquisa fazia curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Inspeção Escolar. Atua como professora há 12 anos. Durante 3 anos lecionou a disciplina Língua Portuguesa em turmas de 5ª a 8ª série e os demais anos atou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela trabalha também noutra cidade do interior do Estado, ensinando a 1ª série. Começou a trabalhar na escola onde foi realizada a pesquisa no ano de 2007, após aprovação em concurso público. Quanto a sua atuação como professora, ela lidera bem a turma, tem um bom manejo de classe, não falta às aulas e mantém um bom relacionamento com os alunos. Como colaboradora da pesquisa, foi muito prestativa e me recebeu com uma razoável boa-vontade, apesar do natural desconforto causado pela presença da observadora.

3. Os instrumentos da pesquisa

Para dar conta do tipo de pesquisa realizado nesse estudo – pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico – utilizaram-se os seguintes instrumentos, considerados como adequados para atingir os objetivos desse estudo: observação participante e entrevista semi-estruturada.

3.1 Observação participante

A observação é uma técnica de coleta de dados que permite um contato pessoal do investigador com o fenômeno investigado, pois a experiência direta representa a melhor forma de verificar a ocorrência de um fenômeno determinado.

Conforme o pesquisador acompanha as experiências cotidianas dos sujeitos, “pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação pode captar outros aspectos, não se limitando apenas à linguagem dos participantes. Pérez Gómez (1998) destaca que a observação participante é um procedimento muito importante quando a intenção é ir além do verbal, isso pode ser alcançado à medida que se observa e se participa direta ou indiretamente na sala de aula e que se registram acontecimentos, condutas e esquemas de atuação.

Dessa forma, tendo como objetivo verificar alguns episódios que envolvessem a atividade de leitura, neste estudo foram observadas 14 aulas de Língua Portuguesa, sendo todas elas descritas.

3.2 Entrevista Semi-Estruturada

O segundo instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada realizada com os 31 alunos⁴ (ANEXO I) e com a professora (ANEXOII).

As entrevistas constituem-se uma das principais fontes de informação do estudo de caso (YIN, 2001), sendo que as do tipo semi-estruturada ganham cada vez mais espaço nas pesquisas qualitativas. Esse tipo de instrumento parte de certos questionamentos básicos e à medida que o pesquisado emite respostas, novas interrogativas podem surgir, assim, a presença do investigador é valorizada. Supõe-se que é mais provável que o ponto de vista dos entrevistados seja expresso em uma situação de entrevista com um planejamento mais aberto do que uma entrevista padronizada ou um questionamento (FLICK, 2004).

O uso de técnicas, mesmo fechadas, favorece a condição de liberdade para expressão do sujeito e o diálogo pode se dá de forma mais espontânea, permitindo, aqui, uma das características do estudo de caso de estar aberto à descoberta ao considerar que novos aspectos podem surgir ao longo do estudo e que estes possam ser acrescentados ao longo do mesmo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

⁴ Apesar de a turma ter 32 alunos, foram realizadas apenas 31 entrevistas, pois, segunda a professora, uma aluna desistiu durante a realização da pesquisa.

4. Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados ocorreu de abril a setembro de 2007. O primeiro contato com a escola se deu por telefone, com a gestora da escola, que agendou uma visita. Em dia e hora marcados a coordenadora pedagógica do turno matutino nos recebeu. Na ocasião foram explicados os objetivos da pesquisa e colhemos algumas informações sobre o funcionamento da instituição. Ela propôs que a turma a ser observada fosse a 3ª série que não tinha intérprete, pois três professores na sala de aula poderiam atrapalhar. Aceitamos a sugestão e conhecemos a professora da turma. A professora explicou está na semana de avaliações bimestral, propondo que a pesquisa fosse iniciada depois daquela semana. Esclareceu que tinha 6 aulas de Língua Portuguesa na semana, distribuídas da seguinte forma: 2 aulas na segunda, 2 na quarta e 2 na quinta-feira, todas com início previsto para as 07:00 h e término às 09:30 h.

Voltamos à escola no dia 30 de abril de 2007, segundo a orientação da professora da turma. Nesse dia foi feita a primeira observação em sala de aula. As observações ocorreram sistematicamente nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como propósito manter contato com o fenômeno estudado através da permanência da pesquisadora na sala de aula. Sendo assim, foram registradas 14 aulas.

Encerrado o período de observação em sala de aula, já descrito no item anterior, iniciou-se a realização de entrevistas com os alunos e depois com a professora da turma. As entrevistas foram realizadas em encontros individuais, e as falas dos praticantes gravadas para posterior transcrição. As entrevistas foram feitas com a utilização de um guia, porém, tal fato não impediu a possibilidade de novas perguntas e comentários pertinentes ao contexto.

5. Relato das aulas observadas

As observações nas aulas de Língua Portuguesa foram realizadas com o propósito de ter contato com os episódios que envolvessem a leitura. Assim, temos 14 aulas de Língua Portuguesa observadas e relatadas. A escolha de utilizar os relatos das aulas, incorporando os textos utilizados para leitura, tem como intenção situar o leitor na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa em que ocorreram as atividades de leitura.

▪ **Aula 1**

Esse foi o segundo contato com os alunos. O primeiro foi na aula anterior, em que me apresentei e expliquei que passaria a observar algumas aulas. Nessa ocasião, a professora fez uma revisão do conteúdo de matemática e, nessa aula, não tive condição de observar qualquer atividade que envolvesse leitura, nem mesmo houve alguma instrução escrita no quadro para os alunos lerem. Entretanto, a aula serviu para um primeiro contato com a turma, para fazer-me aceita por eles.

A primeira aula de Língua Portuguesa observada ocorreu no dia 02 de maio de 2007, numa quarta-feira. Nesse dia havia chovido e a sala estava encharcada, por essa razão os alunos estavam agitados. A professora solicitou que os alunos se encaminhassem para a biblioteca, enquanto enxugavam a sala de aula. Voltamos então às 07h50min quando a aula teve início com a presença de 27 alunos, 12 meninas e 15 meninos. Nesse dia a professora não fez chamada. O assunto dessa aula foi ortografia. Foi solicitado aos alunos que copiassem da lousa primeiramente o texto e, em seguida, a atividade descritos abaixo:

Figura 1 – Layout do quadro de giz da aula 1

*Trinta dias tem novembro
Abril, junho e setembro
Vinte e oito só tem um,
Os mais todos trinta e um.
(popular)*

Atividade

1) Cite o nome de todos os meses do ano escritos com br e circule.

2) Siga o modelo e leia:

Faca	Boa	feio	fio	tem	boto
Fraca	_____	_____	_____	_____	_____

3) complete as palavras com *br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr*:

a) om____o	e) ____uta	i) ____uzeiro	m)le____a
b) ____ina	f) ____ança	j) ti____e	n) ____ofessora
c) coma____e	g) a____aço	l) ca____ito	o) ale____ia
d) ____igo	h) ____imavera		

Quando terminaram de copiar, a professora leu o texto junto com os alunos e fez uma breve discussão sobre ele. Em seguida, copiou na lousa a atividade, solicitando que os alunos a respondessem.

Quando terminavam de copiar, os alunos iam respondendo a atividade. Enquanto os alunos respondiam, a professora circulava pela sala, para olhar a escrita das crianças e dava orientações quando necessário.

Às 08h20min a professora começou a responder a atividade. Fez a leitura das questões e respondeu a primeira. Deu um tempo para que os alunos fizessem as devidas correções. Em seguida, solicitou que os alunos viessem até a lousa para responder as demais. Ela solicitou que, seguindo a seqüência das filas, os alunos um a um, fossem respondendo a atividade. Assim, a primeira aluna da primeira fila, a contar da entrada da sala, iniciou a resposta da atividade. Dessa forma, a aluna foi à lousa, respondeu a letra a, e em seguida, entregou o giz ao próximo aluno, esse foi o procedimento até a resposta da letra o. Alguns alunos não quiseram ir até a lousa, a professora questionou acerca da falta de participação desses alunos, porém, não insistiu para que fossem responder a atividade na lousa.

▪ **Aula 2**

A segunda aula observada ocorreu no dia 03 de maio de 2007 (quinta-feira). A aula teve início às 07h26min, com a presença de 24 alunos, 09 meninas e 15 meninos. A professora iniciou a aula com uma prece (Padre Nosso) e, em seguida, copiou no quadro o assunto do dia: **dramatização de anedota**. A professora distribuiu o seguinte texto que foi apresentado em cópias mimeografadas e solicitou que os alunos fizessem trio. Alguns alunos se queixaram sobre a qualidade do texto, afirmando que não dava para ler, pois estava muito claro. Dessa forma, a professora copiou o texto e a atividade no quadro.

Figura 2 - Layout do quadro de giz da aula 2

<p><i>Dramatização de anedota</i></p> <p><i>Era uma vez um menino triste e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada do meio dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagens, quando passou um gordo vigário a cavalo.</i></p> <p><i>_ Você aí, menino, para onde vai essa entrada?</i></p> <p><i>_ Ela não vai não: nós é que vamos nela.</i></p> <p><i>_ Engraçadinho duma figa! Como você se chama?</i></p> <p><i>_ Eu não me chamo não, os outros é que é que me chamam de Zé.</i></p> <p><i>(Paulo Mendes Campos. Para gostar de ler; São Paulo, Ática, 1997, v. 1. Crônica, p. 76)</i></p> <p><i>Atividade</i></p> <p><i>1) Circule todos os pontos no texto, explique para que sevem cada um deles.</i></p>

Quando terminou de copiar, a professora deu um tempo para que os alunos terminassem. Percebendo que a maioria já tinha terminado de copiar e já haviam lido o texto, ela iniciou a discussão do mesmo. Questionou se os alunos haviam gostado do texto. Afirmaram que sim. Perguntou então, sobre as características das personagens. Os alunos enfatizaram as características do menino e do vigário. Terminada a discussão, a professora solicitou que uma aluna começasse a ler o texto. A aluna relutou, afirmando que seu texto estava muito claro, não dando para ler. A professora sugeriu que a aluna fizesse a leitura do texto na lousa. Ela leu em voz alta. Outros alunos foram solicitados a ler, mas não quiseram.

A professora, então, começou a explicar como seria a atividade de dramatização. Tomou nota do nome dos alunos que compõem os trios, ao fim, tinha-se 7 trios, 4 alunos não quiseram participar dos trios. Começou então a esclarecer sobre as personagens: um narrador, um menino e um homem a cavalo (vigário). Em seguida leu o texto em voz alta, dando a entonação para cada personagem. Quando terminou de ler, explicou novamente como seria a atividade. E propôs que a leitura fosse feita coletivamente: ela iria ler a fala do narrador, os alunos liam a fala do vigário e as alunas iriam ler a fala do menino. Todos concordaram. A professora começou a ler, quando terminou ficou esperando que os meninos dessem seqüência, demoram um pouco, depois leram, e as meninas deram seqüência. Terminou assim a leitura coletiva. Em seguida, os alunos se reuniram em seus trios para ensaiar a apresentação da anedota.

A professora deu início às apresentações: o primeiro trio, formado por três alunas, posicionou-se em frente à lousa para que todos as vissem, sendo esse um procedimento dos demais trios. As alunas leram o texto. O segundo trio, formado por três meninos, fez a leitura em voz baixa, quase não se ouviu. O terceiro trio, também composto por três alunos, teve a desistência de um aluno, os outros dois fizeram a leitura com muita dificuldade. O trio seguinte, formado por alunas, fez sua leitura. O outro trio, formado por dois meninos e uma menina, fez a leitura com mais facilidade. O sexto trio, teve a desistência de um aluno, os dois alunos apresentaram então, e o último trio, formado por duas meninas e um menino, também fez sua leitura.

Terminada as apresentações, a professora fez a leitura do texto. E solicitou que os alunos identificassem a pontuação do texto. Pediu então, que os alunos fizessem a atividade proposta no texto e na lousa. Circulou todos os pontos do texto,

solicitando que os alunos fizessem o mesmo no texto copiado. Copiou então o assunto na lousa:

Figura 3 – Layout do quadro de giz da aula 2

*. Ponto-final: serve para dar uma pausa maior no texto.
, Vírgula: serve para dar uma pequena pausa no texto.
! Ponto de exclamação: indica surpresa, espanto, etc.
? Ponto de interrogação: é usado nas perguntas.
: Dois pontos: indica que a personagem vai falar.
- Travessão: indica a fala da personagem.*

Após fazer a anotação a professora ausentou-se da sala para pegar um dicionário. Quando voltou retomou o texto e questionou sobre quais palavras os alunos desconheciam, eles apontaram desconhecer o significado de vigário, figa, soalheira. Ela então deu a definição para cada uma das palavras e solicitou que os alunos colassem o texto mimeografado no caderno.

▪ **Aula 3**

Hoje, 07 de maio de 2007, segunda-feira, é dia de cantar o hino nacional, por isso a aula inicial tem um atraso. Os alunos cantam o hino, fazem uma prece e são encaminhados às salas de aula. A aula teve início às 07h35min e na sala tínhamos 29 alunos, 11 meninas e 18 meninos. Após fazer a chamada, a professora fez a anotação no quadro.

Após copiar o texto, a professora saiu para pegar um livro. Quando voltou, pediu para que os alunos lessem o texto em voz alta. Eles cantaram, ao invés de ler. Ela, então, fez a leitura pausadamente. Solicitou que os alunos cantassem e batessem palmas. Os alunos cantavam e batiam palma em sincronia. O som das palmas coincidia com a sílaba tônica das palavras do texto. Os alunos cantaram três vezes, sempre com as palmas a acompanhar. Em seguida, a professora explicou o que é sílaba tônica e circulou as sílabas tônicas das palavras do texto, orientando para que os alunos fizessem o mesmo no caderno. Copiou na lousa atividade.

Figura 4 – Layout do quadro de giz da aula 3

Estudo Gramatical: Sílabas Tônicas

*Pirulito que bate bate
Pirulito que já bateu
Quem gosta de mim é ela
Quem gosta dela sou eu.
(cantiga popular)*

Sílabas tônicas: é a sílaba pronunciada com maior força.

Atividade
1) *leia e copie a sílaba tônica:*

Sabonete <input type="checkbox"/>	pato <input type="checkbox"/>	cavalo <input type="checkbox"/>
Táxi <input type="checkbox"/>	macaco <input type="checkbox"/>	zero <input type="checkbox"/>
Escola <input type="checkbox"/>	saci <input type="checkbox"/>	menino <input type="checkbox"/>
árvore <input type="checkbox"/>	borboleta <input type="checkbox"/>	tambor <input type="checkbox"/>

2) *Separe as sílabas das palavras e circule a sílaba tônica.*

caminhão _____	boneca _____
dinheiro _____	mágico _____
pássaro _____	barraca _____
café _____	galinha _____
anjo _____	hipopótamo _____

Deu tempo para que os alunos respondessem individualmente. Em seguida, a professora solicitou que a resposta da atividade fosse feita na lousa pelos alunos. Na seqüência das filas, a começar da primeira fila a partir da porta. Um a um, os alunos se encaminhavam à lousa para responder a atividade, alguns alunos se recusavam e deram a vez para o próximo. A dinâmica da resposta era a seguinte: o aluno se encaminhava à lousa, a turma lia a palavra, identificava a sílaba tônica e o aluno a circulava e a escrevia no quadradinho ao lado da mesma. A segunda questão foi respondida também na lousa pelos alunos e a dinâmica de resposta foi a mesma; a turma lia a palavra, identificava a sílaba tônica, o aluno a circulava e fazia a separação da palavra em sílabas. Nessa aula, a atividade de leitura foi pouca, por conta do texto pequeno. Basicamente, a aula teve como centro a resolução da atividade.

▪ **Aula 4**

Hoje, 09 de maio de 2007, a aula começou às 07h25min, como é comum, a professora fez uma prece, Padre Nosso, e em seguida fez a chamada. Nesse dia tínhamos 28 alunos na sala de aula, 11 meninas e 17 meninos. Após fazer a chamada, a professora copiou na lousa o seguinte texto, acompanhado da atividade.

Figura 5 – Layout do quadro de giz da aula 4

<p><i>Xodó</i></p> <p><i>A mãe da mamãe</i> <i>É meu xodó, só xodó.</i> <i>Ela é a vovó.</i> <i>(Zizinha e Nicinha Batista. Xodó.</i> <i>São Paulo, Ed do Brasil,S/A, 1992)</i></p>				
<p>Atividade 1) Complete as palavras com x.</p>				
<i>Xa</i>	<i>Xe</i>	<i>Xi</i>	<i>Xo</i>	<i>Xu</i>
<i>fai__</i>	<i>__reta</i>	<i>abaca__</i>	<i>li__</i>	<i>en__gar</i>
<i>__le</i>	<i>me__rico</i>	<i>__cara</i>	<i>cai__te</i>	<i>em__to</i>
<i>__rope</i>	<i>reme__</i>	<i>fa__na</i>	<i>ro__</i>	<i>lu__oso</i>
<i>engra__te</i>	<i>pei__</i>	<i>reme__do</i>	<i>lu__</i>	<i>te__go</i>

Depois de escrever o texto, a professora esperou que os alunos terminassem de escrever. Quando verificou que todos os alunos haviam terminado, solicitou que fosse feita a leitura silenciosa do texto, foi feito em seguida a leitura coletiva. Logo após, a professora iniciou a discussão acerca do texto, perguntando sobre o que fala.

Os alunos falaram que é sobre a vovó. Ela, então, questionou sobre qual palavra não usava normalmente. Os alunos apontavam a palavra xodó, esta foi circulada no texto pela professora, que continuou a debater sobre o significado da palavra. E esclareceu que nessa aula, eles iam conhecer algumas palavras escritas com x. E perguntou se eles conheciam alguma. Eles então deram alguns exemplos. A cada exemplo, a professora fazia referência à escrita se era com x ou com ch. Ao terminar o esclarecimento, copiou a atividade.

Para responder essa atividade, a professora adotou o procedimento comum a todas as atividades, onde os alunos se encaminham a lousa, respondem a questão e voltam para seu lugar, isso conforme a seqüência das filas, a começar pela fila a

partir da porta. Respondida a atividade, a professora informou que seria feito um ditado de palavras, e pediu para que os alunos fizessem a numeração no caderno de 1 a 15. Pediu silêncio e informou que a cada interrupção acrescentaria uma nova palavra a ser ditada, e ditou as seguintes palavras: bruxa, xampu, enxergar, enxoval, fuxico, lagartixa, caixão, xadrez, enxada, ameixa, abacaxi, xérox, xarope, xerife e xerém.

Quando terminou de ditar as palavras, a professora orientou os alunos para que adotassem o seguinte procedimento: que trocassem o caderno com o colega que ela indicasse para que fosse feita a correção. Assim, a professora indicava os com quem os alunos trocariam seu caderno. Informou que a correção deveria ser feita em silêncio, onde os alunos deveriam colocar uma letra C (certo) ao lado da palavra escrita corretamente e um E (errado) para a palavra escrita de forma errada, também deveriam copiar a palavra correta. Em seguida iam, um a um, escrevendo a palavra no quadro onde a professora fazia a correção quando necessária.

▪ **Aula 5**

A quinta aula observada ocorreu na quarta-feira, 16 de maio de 2007. Nesse dia houve uma demora da professora em entrar na sala de aula, ela alegava que a sala estava muito suja. Saiu então para solicitar que alguém viesse limpar. Com a saída da professora, alguns alunos se agitaram e aproveitaram para correr no pátio, e outros ficaram na sala. Fiquei no pátio a observar as crianças brincando. Não obtendo êxito na busca por um funcionário que limpasse a sala, a professora regressou e deu início a sua aula às 07h35min. Estavam presentes nesse dia 27 alunos, 12 meninas e 17 meninos.

Após os alunos se acomodarem, a professora fez a prece. Na oportunidade ela não fez chamada. Em seguida, começou a copiar a atividade no quadro. Após escrever, explicou que seria necessário copiar primeiro, só assim daria tempo para essa atividade e saiu para buscar um microsystem. Quando voltou, distribuiu os textos da letra da música "*Canto das Três Raças*".

Distribuídas as letras da música, foi solicitado aos alunos que fizessem duplas. A professora orientou que os alunos fizessem a leitura do texto em silêncio, quando achou que os alunos tinham terminado solicitou que fosse feita a leitura em voz alta do texto.

Figura 6 – Texto trabalhado na aula 5

CANTO DAS TRÊS RAÇAS	
<i>Ninguém ouviu</i>	<i>Pela quebra das correntes</i>
<i>Um soluçar de dor</i>	<i>Nada adiantou</i>
<i>No canto do Brasil</i>	<i>E de guerra em paz, de paz em guerra</i>
<i>Um lamento triste sempre ecoou</i>	<i>Todo o povo dessa terra</i>
<i>Desde que o índio guerreiro</i>	<i>Quando pode cantar, canta de dor</i>
<i>Foi pro cativoiro</i>	<i>E ecoa noite e dia</i>
<i>E de lá cantou</i>	<i>É ensurdecedor</i>
<i>Negro entoou</i>	<i>Ai, mas que agonia</i>
<i>Um canto de revolta pelos ares</i>	<i>O canto do trabalhador</i>
<i>Do quilombo dos palmares</i>	<i>Esse canto que devia</i>
<i>Onde se refugiou</i>	<i>Ser um canto de alegria</i>
<i>Fora a luta dos inconfidentes</i>	<i>Soa apenas como um soluçar de dor</i>

Feito a leitura, ela colocou a música para tocar e pediu que os alunos acompanhassem a letra. Os alunos ouviram a música três vezes. A professora então solicitou que respondesse a atividade proposta, ela lia a questão e fazia a discussão da letra da música. Leu todas as questões orientando como os alunos deveriam proceder para responder.

Figura 7 – Layout do quadro de giz da aula 5

<p><i>Interpretação de texto</i></p> <p>1) qual é o título da música?</p> <p>2) em quantas estrofes a letra dessa música está organizada? Volte ao texto e utilize o lápis de cor para contornar cada estrofe.</p> <p>3) pinte as expressões destacadas nos versos a seguir: <i>Um lamento triste</i> <i>Um canto de revolta</i> <i>O canto do trabalhador</i></p> <p>4) explique a expressão abaixo: “foi pro cativoiro”.</p> <p>5) encontre na última estrofe o que indica como deveria ser o canto do trabalhador.</p> <p>6) escolha um dos temas da 3ª questão e escreva um texto de no máximo 10 linhas.</p>

Os alunos tiveram um tempo para responder à atividade, em seguida a professora começou a responder na lousa a atividade, sempre solicitando respostas dos alunos e discutindo passagem da letra da música. A última questão foi respondida pela professora com a produção de um texto coletivo.

▪ **Aula 6**

A sexta aula observada foi no dia 21 de maio de 2007. Como é segunda-feira, cantaram o hino nacional. A aula teve início às 07h28min com a chamada. Na ocasião tínhamos 24 alunos, sendo 10 alunas e 14 alunos.

Nesse dia o assunto foi produção de texto. Antes de copiar o assunto, a professora iniciou uma explicação sobre o que é uma produção de texto, ressaltando as dificuldades que a envolvia. Escreveu na lousa o seguinte:

Figura 8 – Layout do quadro de giz da aula 6

Produção de texto:

Bilhete
É uma comunicação rápida, utilizando frases curtas e objetivas dando informações importantes ao leitor.

Estratégias para escrever um bilhete:
O que vou escrever?
Quem vai ler?
Por que estou escrevendo?

Exemplo:

Maceió, 21/05/07

Querido aluno
Amanhã é nosso ultimo dia de aula. Vamos fazer um lanche coletivo para terminar o ano? Traga um prato de doce ou salgado. Não precisa vir de uniforme.

Professora Salete

Para casa

1) Escreva um bilhete comunicando o seu aniversário a um colega da sua escola ou da sua rua.

2) Faça as correções necessárias no bilhete abaixo:

Carlos quero convidar você para u meu aniversario na proxima sexta-feira em minha casa conto com você rodrigo.

Quando terminou de copiar, a professora explicou que o texto a ser produzido nessa aula seria o bilhete, leu então a definição e esclareceu qual é o objetivo do mesmo. Solicitou então, que os alunos formassem duplas e anotou o nome das mesmas em seu caderno, e deu a orientação que o(a) aluno(a) fizesse um bilhete para o(a) colega que ela havia determinado. Os alunos tiveram um tempo para elaborar os bilhetes e poderiam tratar de assuntos diversos. Quando terminavam, avisavam para a professora, que recolhia o bilhete e entregava ao aluno determinado e vice-versa. Os alunos deveriam ler e corrigir as palavras que estivessem erradas. Após todas as duplas terem trocado os bilhetes, foi solicitado que, um a um, os alunos lessem os bilhetes em voz alta. Alguns alunos não escreveram o bilhete, um aluno nem mesmo quis receber o bilhete de seu colega.

▪ **Aula 7**

A aula do dia 24 de maio de 2007, quinta-feira foi iniciada às 07h15min com uma prece, em seguida a professora questionou se os alunos haviam trazido a notícia de jornal solicitada na aula anterior. Nenhum aluno trouxe. Ela questionou então sobre a atividade para casa, dada também na última aula. Poucos alunos fizeram a atividade, ela então afirmou que seria dada uma outra oportunidade para que a atividade fosse feita na próxima aula.

Em seguida, entregou uma atividade com *cruzadinhas* (ANEXO III) sobre sílaba tônica. Deu um tempo para que os alunos a respondessem e depois fez a correção no quadro. Pediu então, que os alunos grifassem com lápis de cor a sílaba tônica de cada palavra. As palavras, então, foram classificadas em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Quando terminaram de copiar, os alunos foram orientados para colar a atividade no caderno. Quando os alunos terminaram de colar a atividade, a professora orientou que eles fizessem em seus cadernos a numeração de 1 a 10, pois seria feito um ditado. A professora dava uma dica ou definição para que os alunos descobrissem qual seria a palavra a ser ditada, quando demoravam a descobrir ela mesmo dizia. As palavras ditadas foram as seguintes: última, trânsito, cômico, prático, fantástico, análise, dúvida, ênfase, trágico e máximo

Após terminar o ditado a professora solicitou que os alunos trocassem seu caderno com um colega para que fosse feita a correção das palavras. Esse é um procedimento já conhecido pelos alunos: eles trocam os cadernos, corrigem palavra

por palavra, colocando um C para certo e um E para errado, copiando a palavra correta ao lado. Feito as correções, a professora copiou as palavras no quadro para os alunos se certificarem da escrita correta. Quando terminaram, os alunos trocaram os cadernos e a professora passou de banca em banca para verificar as correções.

▪ **Aula 8**

Na quarta-feira, 30 de maio de 2007, foi observada a oitava aula. Esta teve início às 07h25min. Nesse dia tínhamos 30 alunos presentes, 13 meninas e 17 meninos. Como é de praxe, a professora iniciou a aula com uma prece (Padre Nosso) e fez a chamada.

A professora iniciou a aula com uma bronca. Seguiu sua fala explicando que na segunda-feira (04 de junho de 2007) se iniciariam as aulas de reforço e que avisaria quais seriam os alunos a participar. Em seguida comentou sobre as matérias de jornais trazidas pelos alunos na aula anterior. Pediu então que os alunos abrissem o livro didático na página 28 e lessem o texto *Tipos de Plásticos (Figura 9)*.

A maior parte dos alunos leu em voz baixa. 1 aluna escrevia. 2 alunos não trouxeram os seus livros didáticos e tiveram que se juntar a outros colegas para lerem o texto. Alguns alunos interrompiam a leitura para conversar, um levantou para fazer a ponta do lápis. Outro passava as páginas do livro aleatoriamente.

Depois de algum tempo, a professora iniciou uma explicação sobre o problema que o acúmulo de lixo representava e, enquanto falava, alguns alunos continuavam a ler. Após explicar o texto, a professora saiu.

Ao voltar, a professora pediu um voluntário para ler o texto em voz alta, algumas alunas se ofereceram para ler. Uma aluna então começou a leitura. Ao ler, mostrou a dificuldade diante de algumas palavras, parando para ler as palavras mais difíceis. Ao terminar o primeiro parágrafo, a professora solicitou a leitura do mesmo, ela leu ainda com dificuldade e voltou a ler uma terceira vez.

A professora explicou que um texto deve ser lido três vezes para que seja compreendido. Foi solicitado que outra aluna lesse o parágrafo seguinte. Esta resistiu, não estava acompanhando a leitura, não sabendo qual parágrafo deveria ser lido. A professora, então, solicitou que outra aluna lesse o texto. A aluna começou a ler num tom de voz baixo, alguns alunos se queixaram que não estavam ouvindo. Mesmo assim, a aluna terminou a leitura do parágrafo; a professora

solicitou, então, que outro aluno fizesse a leitura do mesmo parágrafo. Este também leu num tom de voz baixo, quase não se ouvia.

Figura 9 – Texto trabalhado na aula 8



LENDO

Tipos de plástico

O plástico é utilizado em quase todos os setores da economia, tais como: construção civil, agrícola, de calçados, móveis, alimentos, têxtil, lazer, telecomunicações, eletroeletrônicos, automobilísticos, médico-hospitalar e distribuição de energia.

O setor de embalagens para alimentos e bebidas vem se destacando pela utilização crescente dos plásticos, em função de suas excelentes características, entre elas: transparência, resistência, leveza e atoxicidade.

Os plásticos são reunidos em sete grupos ou categorias: 1. PET, 2. PEAD, 3. PVC, 4. PEBD/PELBD, 5. PP, 6. PS e 7. Outros (ABS/SAN, EVA, PA, PC). O símbolo da reciclagem com um número ou uma sigla no centro, muitas vezes encontrado no fundo dos produtos, identifica o plástico utilizado.

28

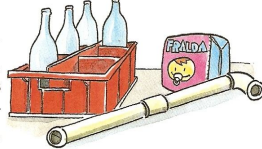
Quando o aluno terminou de ler o parágrafo, a professora fez uma discussão. Após explicar, solicitou que uma aluna continuasse a leitura. A aluna lia com dificuldade. A professora interrompia a leitura para pedir silêncio, repreendendo os alunos que estavam a rir. Pediu então para que a aluna perseguisse, solicitando que lesse o parágrafo novamente. A aluna se queixou que não conhecia algumas palavras, e começou a ler. Ela lia com dificuldade, pausando a cada palavra.

Terminada a leitura do texto, a professora se queixou do comportamento dos alunos durante a leitura, atrapalhando os colegas que liam. Fez então uma

discussão sobre os tipos de plásticos existentes e como estes são utilizados no cotidiano. Alguns alunos participavam da discussão, outros não.

E pediu, então, que a turma fosse dividida em 7 grupos. Pediu para que os alunos fizessem a leitura em silêncio sobre os sete grupos de plásticos.

Figura 10 – Texto trabalhado na aula 8

<p>PET – polietileno tereftalato</p> <p>Frascos e garrafas para uso alimentício/hospitalar, cosméticos, bandejas para microondas, filmes para áudio e vídeo, fibras têxteis, etc.</p>  <p>PEAD – polietileno de alta densidade</p> <p>Embalagens para detergentes e óleos automotivos, sacolas de supermercados, garrafeiras, tampas, tambores para tintas, potes, utilidades domésticas, etc.</p>  <p>PVC – policloreto de vinila</p> <p>Embalagens para água mineral, óleos comestíveis, maioneses, sucos. Perfis para janelas, tubulações de água e esgotos, mangueiras, embalagens para remédios, brinquedos, bolsas de sangue, material hospitalar, etc.</p>  <p>PEBD/PELBD – polietileno de baixa densidade/polietileno linear de baixa densidade</p> <p>Sacolas para supermercados e butiques, filmes para embalar leite e outros alimentos, sacaria industrial, filmes para fraldas descartáveis, bolsa para soro medicinal, sacos de lixo, etc.</p> 	<p>PP – polipropileno</p> <p>Filme para embalagens e alimentos, embalagens industriais, cordas, tubos para água quente, fios e cabos, frascos, caixas de bebidas, autopeças, fibras para tapetes, utilidades domésticas, potes, fraldas e seringas descartáveis, etc.</p>  <p>PS – poliestireno</p> <p>Potes para iogurtes, sorvetes, doces, frascos, bandejas de supermercados, geladeiras (parte interna da porta), pratos, tampas, aparelhos de barbear descartáveis, brinquedos, etc.</p>  <p>Outros – Neste grupo encontram-se, entre outros, os seguintes plásticos: ABS/ SAN, EVA, PA e PC.</p> <p>Solados, autopeças, chinelos, pneus, acessórios esportivos e náuticos, plásticos especiais e de engenharia, CDs, eletrodomésticos, corpos de computadores, etc.</p>  <p><small>www.plastivida.org.br/plasticos/tipos.htm Acesso em 15 dez. 2003.</small></p> <p>ESTUDANDO O TEXTO</p> <p>Escreva no CADERNO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em quantos parágrafos o texto Tipos de plástico está organizado? 2. Qual o assunto tratado em cada um deles? 3. O terceiro parágrafo informa onde costuma ser encontrado o símbolo da reciclagem. Pegue uma garrafa do tipo "pet", localize o símbolo da reciclagem e desenhe-o em seu caderno. <p>30</p>
---	---

A professora começou a ler sobre o primeiro grupo de plásticos (PET) e fez uma discussão sobre. Perguntou por que os alunos não conseguiam ler algumas palavras. Uma aluna argumentou que são palavras difíceis e que nunca tinha visto. Enquanto isso, alguns alunos ainda liam o texto.

A professora então solicitou que os alunos respondessem a atividade da página 30 do livro didático. A professora leu as questões e respondeu junto com os alunos, copiando as respostas na lousa e solicitando para que os alunos copiassem em seus cadernos. Feito isso, ela orientou os alunos sobre os materiais necessários para confeccionar o brinquedo proposto na atividade 1 da página 31 do livro didático.

▪ **Aula 9**

A nona aula observada ocorreu no dia 04 de junho de 2007. Nesse dia, segunda-feira, é dia de cantar o hino nacional. Os alunos cantam o hino, fazem uma prece coletiva e se encaminham a suas salas de aulas. A aula teve início às 07h30min, e estavam presentes 26 alunos, 12 meninas e 14 meninos. A professora copiou na lousa o seguinte texto.

Figura 11 - Layout do quadro de giz da aula 9

*Cocoricó, cocoricó, cocoricó.
No terreiro da vovó
Se apoiando sem dó
Numa perna só.
(Elias José, São Paulo: moderna, 1996)¹*

*Usamos o acento agudo sobre as vogais para indicar a sílaba tônica.
Assim: relógio, café, saúde, lápis, xícara.
O acento agudo indica o som aberto na vogal.
Usamos o circunflexo para dar som fechado as vogais.
Assim: â, ê, ô.
Ex.: avô, tênis, lâmpada.*

Atividade

1) Coloque o acento nas palavras abaixo:

a) arvore	e) ceu) móvel	n) ideia
b) voce	f) agua) japones	o) ultimo
c) ciencia	g) tambem) lampada	p) infancia
d) robo	h) tres	n) saída	

2) Acentue as palavras e separe as sílabas.

a) pêssego	e) chapeu
b) jacaré	f) silencio
c) pe	g) so
d) radio	h) anzol

A professora copiou o poema e saiu da sala. Quando voltou, fez a chamada. Em seguida solicitou que a turma fizesse a leitura do texto, lendo a frase, mediante sua indicação. Ela interrompia para fazer correções. Quando terminaram a leitura, a professora questionou o que havia de diferente no texto. Os alunos fizeram referência ao acento agudo. Ela então solicitou que as palavras acentuadas fossem circuladas. E iniciou a explicação sobre os acentos agudo e circunflexo, e voltou a escrever na lousa. Após copiar, fez a leitura e explicou o assunto e copiou a atividade

Depois que copiou, a professora deu um tempo para que os alunos copiassem o texto. Quando todos os alunos copiaram, a professora deu início à resposta da atividade. Ela respondeu a letra *a* da primeira questão e, em seguida, deixou o giz na banca de um aluno. Este deveria responder a letra seguinte e deixar o giz na banca de outro aluno, que deveria proceder da mesma forma. E assim foram respondidas as letras *b*, *c*, *d*, *e* *f* e *g*. A aluna que respondeu a letra *i* deixou o giz na minha banca, eu, então, fui responder a letra *j* e deixei o giz na banca de um aluno. E, com esse procedimento, foram respondidas as atividades 1 e 2. Quando terminaram de responder, a professora foi de banca em banca para dar o visto no caderno dos alunos e, em seguida, copiou a atividade para casa.

▪ **Aula 10**

No dia 06 de junho de 2007, quarta-feira, a aula foi iniciada às 07h15min, esperou-se que os alunos entrassem na sala e, assim que isso ocorreu, a professora saiu para pegar o diário de classe. Voltou cinco minutos depois. Tínhamos 26 alunos, 11 alunas e 15 alunos. Foi feita uma prece, como já é comum. Quando terminou, a professora cobrou os trabalhos que havia solicitado antes. Por número, ela perguntava sobre o trabalho e anotava o aluno que havia trazido. Quando terminou, cobrou o segundo trabalho, esse que foi em grupo, nenhum grupo trouxe o material necessário para a apresentação. Com isso, a professora deu as explicações necessárias para fazer o trabalho e marcou uma nova data.

Não sendo possível fazer as apresentações marcadas, a professora informou que a turma iria ver um filme “*Vida de inseto*”. Solicitou então, que os alunos copiassem o seguinte:

Figura 12 – Layout do quadro de giz da aula 10

Análise do filme
Nome do filme:
1) *Após ver o filme responda;*
a) *Que história é contada?*
b) *Como é contada a história?*
c) *O que representa os personagens?*
d) *Que valores são afirmados ou negados no filme?*
e) *Como cada um julga esse valor?*
f) *Quais as conseqüências para o grupo?*
g) *O que lhe chama atenção visualmente?*

Quando terminou de copiar, a professora saiu para confirmar o uso da sala de vídeo. Quando voltou, ela solicitou à turma que se encaminhasse à sala de vídeo, fila por fila, os alunos se encaminharam para a referida sala. Na sala, a professora orientou que os alunos ficassem divididos, de um lado as meninas e do outro os meninos. Antes de iniciar o filme, a professora questionou se algum aluno já tinha visto o filme. Um aluno respondeu que sim. Ela então solicitou que eles prestassem atenção, pois teriam de responder um questionário sobre o filme. Colocou o filme e, quando achava necessário, dava uma pausa para explicar a passagem do mesmo, alguns alunos davam a opinião sobre a cena. Não foi possível ver todo o filme nessa aula e este ficou para ser concluído na aula seguinte.

▪ **Aula 11**

No dia 11 de junho de 2007, segunda-feira, foi observada a 11ª aula. A professora iniciou a aula com uma prece e em seguida solicitou que os alunos se encaminhassem à sala de vídeo, pois iriam ver a parte que faltava do filme "*Vida de inseto*". Dessa forma, a turma se encaminhou para sala de vídeo. Lá, como na aula anterior, deveriam ficar separados, de um lado meninas e do outro os meninos. A professora, então, colocou o filme a partir do ponto onde havia parado na aula anterior. Mediante o filme ia sendo exibido, ela fazia algumas pausas para discutir algumas cenas e/ou falas dos personagens. Quando terminou a exibição, a professora fez uma discussão sobre o filme. Solicitou depois, que os alunos se encaminhassem a sala de aula para responder a atividade.

Na sala de aula, a professora voltou a discutir o filme e solicitou que os alunos respondessem a atividade de análise do filme. Depois de algum tempo, a professora respondeu a atividade do quadro. Ela lia a questão e discutia com a turma, que construíam as respostas do questionário dado na aula anterior. A professora corrigiu as respostas dos alunos.

▪ **Aula 12**

Às 07h15min do dia 13 de junho de 2007, quarta-feira, ocorreu a 12ª aula observada. Após faz a prece a professora fez a cobrança do trabalho de Geografia, conforme ia fazendo a chamada, perguntava individualmente ao aluno/aluna se

havia trazido o referido trabalho. Quando terminou a chamada iniciou uma discussão sobre a construção de um texto, como poderiam iniciar e elaborar um texto. Sugeriu então que fosse construído um texto sobre o filme visto. Deu um tempo para os alunos construírem o texto. Quando verificou que a maioria dos alunos havia terminado, foi de banca em banca para corrigir o texto construído pelo aluno/aluna. A professora, então, lia o texto do aluno, fazia as observações e solicitava as devidas correções.

Após corrigir os textos construídos, a professora construiu um texto junto com os alunos e copiou na lousa:

Figura 13 – Layout do quadro de giz da aula 12

Vida de inseto

No filme Vida de inseto é contada a história de um formigueiro, onde as formigas são obrigadas a trabalhar para os gafanhotos.

Porém, uma das formigas teve a idéia de procurar ajuda para salvar o formigueiro dos opressores.


Apesar da ajuda não ser a esperada, todo o formigueiro se une e consegue vencer os gafanhotos.

Esperou que os alunos copiassem e, em seguida, verificou a transcrição dos alunos, apontando e solicitando as correções dos erros. Após dar o visto no caderno dos alunos, a professora solicitou que os eles abrissem o livro didático na página 32 e fizessem a leitura silenciosa do texto: Três Rs: Reduzir, Reaproveitar e Reciclar.

Alguns alunos que haviam feito a transcrição do texto sobre o filme “*Vida de inseto*” com muito erro deveriam copiá-lo novamente, para que fosse feita outra correção. Alguns alunos estavam a ler, enquanto isso, a professora continuava a corrigir os erros de escrita de alguns alunos, ela dava as recomendações em voz alta. Alguns alunos terminavam de ler e informavam a professora, ela então recomendava que eles lessem de novo, afirmando que o ideal era que eles lessem 3 vezes para que pudessem entender. Enquanto os alunos liam, a professora continuava a dar as recomendações sobre escrita para a turma. Depois de algum tempo, a professora questionou se todos haviam lido e iniciou uma discussão sobre o texto. Em seguida solicitou que um aluno começasse a ler, ele iniciou a leitura e logo foi interrompido pela professora, que solicitou que ele começasse a ler de novo, pois não havia lido o título do texto. O aluno, então, leu o título e reiniciou a leitura.

Quando terminou de ler o primeiro parágrafo, a professora pediu para que o aluno explicasse o que havia lido, ele não respondeu e reiniciou a leitura, dessa vez a professora o auxiliou na leitura, falando as palavras que o aluno mostrava dificuldade em ler.


Figura 14 – Texto trabalhado na aula 12



LENDO

Nos últimos anos, no mundo inteiro, produtos jogados no lixo, aparentemente sem valor, estão sendo reaproveitados para se fazerem novos objetos.

O texto a seguir fornece algumas informações sobre a economia de matéria-prima e energia que a reciclagem do lixo representa. Leia:




O lixo domiciliar é responsável por 50% de todo o lixo acumulado – depois vem o industrial e o hospitalar –, e é a partir dele que a maior parte da reciclagem é feita. Os números são o melhor argumento a seu favor:

- Uma única lata de refrigerante, ao ser reciclada, economiza energia suficiente para deixar uma televisão ligada por 3 horas.
- Uma garrafa de vidro, quando jogada no aterro sanitário, demora 5.000 anos para se decompor.
- A indústria da reciclagem, mesmo deficitária como a brasileira, emprega 150.000 catadores de lixo e gera 30 milhões de dólares por ano no reaproveitamento de latas.

Ou seja, reciclar economiza recursos naturais, energia elétrica, espaço no planeta, evita a poluição ao diminuir o número de lixões e, de quebra, gera dinheiro.

O importante é que a reciclagem não é nenhum bicho-de-sete-cabeças. O lema são os três Rs: reduzir, reaproveitar e reciclar. Reduzir o volume de lixo produzido; reaproveitar o que for possível antes de jogar tudo fora e, por fim, reciclar: reutilizar a matéria-prima para produzir alguma coisa.




OLIVEIRA, Thais da. Três Rs: reduzir, reaproveitar e reciclar. *Citadão*. São Paulo: Abril, n. 5, maio 1997, p. 8.

32


Quando terminou, a professora solicitou que uma aluna continuasse a leitura, ela leu o segundo parágrafo, mostrou menos dificuldade do que o aluno anterior. Foi feita então, a discussão acerca do parágrafo. A professora solicitou que outra aluna fizesse a leitura, ela continuou e começou a ler a terceiro parágrafo em voz baixa, quase não se ouviu. A professora solicitou que o aluno que havia lido o

primeiro parágrafo fizesse a leitura do terceiro parágrafo novamente. Ele começou a ler e logo foi interrompido pela professora, que repreendeu os alunos que conversavam. Ele voltou a ler em voz muito baixa. Uma outra aluna continuou a leitura, ela leu o 4º e o 5º parágrafo em tom de voz mais alto, os demais alunos ficaram em silêncio. Quando ela terminou, a professora solicitou que ela lesse novamente os dois parágrafos que acabara de ler, ela o fez. A professora, então, solicitou que a aluna explicasse o que havia lido. Ela ficou em silêncio. A professora iniciou a explicação acerca do texto lido, alguns alunos colaboraram. Em seguida, solicitou que um aluno lesse o mesmo parágrafo, ele leu. Quando ele terminou de ler, a professora pediu para que explicasse o que havia lido. Este ficou em silêncio. Não obtendo resposta do aluno, a professora solicitou que a turma respondesse a atividade da página 33 do livro didático.

Figura 15 – Texto trabalhado na aula 12





ESTUDANDO O TEXTO



1. Segundo o texto, 50% de todo o lixo acumulado provém do lixo domiciliar. Então, responda:

- a) O que é lixo domiciliar?
 - b) O que compõe esse tipo de lixo?
 - c) 50% é mais, é menos ou é igual à metade?
2. Segundo o texto, quais são os benefícios que a reciclagem do lixo traz? Escreva:
3. Reciclar é o mesmo que reutilizar a matéria-prima para produzir alguma coisa. Comente com o(a) professor(a) e colegas e, depois, escreva o significado da expressão **matéria-prima**.
4. Pesquise e escreva o nome da matéria-prima do(a):
 - a) papel;
 - b) lata de refrigerante;
 - c) vidro;
 - d) plástico.
5. Você já utilizou algum produto reciclado? Conte aos colegas.
6. Qual sua impressão sobre esse produto?





33

A professora deu um tempo para que os alunos respondessem e, em seguida, respondeu as questões 1, 2 e 3 na lousa.

Figura 16 – Texto trabalhado na aula 12

- | |
|---|
| <p>1) a) <i>o lixo da nossa casa.</i>
b) <i>resto de comida, vidros, plásticos, papéis, latas, etc.</i>
c) <i>é igual a metade de todo lixo produzido no planeta.</i></p> <p>2) <i>economia de recursos naturais, de energia e espaço. Evita a poluição e gera dinheiro.</i></p> <p>3) <i>pessoal</i></p> |
|---|

A professora então, solicitou que os alunos respondessem a questão 5 e 6 em casa. Acrescentou também as questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14. (livro didático, páginas 34, 35 e 36).

▪ **Aula 13**

Na quarta-feira, 20 de junho de 2007, foi observada a 13ª aula. A professora esperou que todos os alunos entrassem na sala de aula, em seguida saiu para pegar o diário de classe e tirar cópia do material a ser usado na aula. Enquanto ela estava fora, os alunos ficaram conversando, alguns em pé, alguns corriam pela sala.





Quando voltou, alguns alunos foram reclamar dos colegas que haviam bagunçado em sua ausência. Ela ouviu e depois fez as repreensões, em seguida fez a chamada, estavam presentes 29 alunos, 11 alunas e 18 alunos.

A professora, então, distribuiu a atividade a ser feita nessa aula (anexo 4). Aos alunos foi esclarecido que essa atividade deveria ser feita individualmente, sem consulta ao caderno e que tinha como objetivo revisar os conteúdos do bimestre. A professora copiou no quadro algumas palavras que estavam escritas de forma ilegível na atividade. A professora percebeu que a maior parte dos alunos estava com dificuldade para responder a atividade e por isso leu e respondeu a primeira questão. Explicou como deveriam ser feitas as demais questões. Os alunos começaram então, a responder a atividade, esta que deveria ser entregue à professora. Quando terminavam de responder, os alunos entregavam a atividade à

professora, que lia e comentava alguns erros em voz alta, às vezes devolvia a atividade para que o(a) aluno(a) a refizesse.

Quando todos entregaram a atividade, a professora sugeriu que os alunos respondessem às questões do livro didático que ela havia determinado como atividade para casa. Nenhum aluno havia respondido às questões. Ela então começou a responder a questão 4 da página 33 do livro didático. Depois que respondeu, solicitou então que os alunos respondessem as questões 5, 6, 7, 8 e 9 no caderno.

Figura 17 – Texto trabalhado na aula 13

<div data-bbox="219 756 714 829" style="text-align: center;">  ESTUDANDO O TEXTO Escreva no CADERNO </div> <ol style="list-style-type: none"> 1. Segundo o texto, 50% de todo o lixo acumulado provém do lixo domiciliar. Então, responda: <ol style="list-style-type: none"> a) O que é lixo domiciliar? b) O que compõe esse tipo de lixo? c) 50% é mais, é menos ou é igual à metade? 2. Segundo o texto, quais são os benefícios que a reciclagem do lixo traz? Escreva: 3. Reciclar é o mesmo que reutilizar a matéria-prima para produzir alguma coisa. Comente com o(a) professor(a) e colegas e, depois, escreva o significado da expressão matéria-prima. 4. Pesquise e escreva o nome da matéria-prima do(a): <ol style="list-style-type: none"> a) papel; b) lata de refrigerante; c) vidro; d) plástico. 5. Você já utilizou algum produto reciclado? Conte aos colegas. 6. Qual sua impressão sobre esse produto? <div data-bbox="324 1302 568 1501" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="722 1501 771 1522" style="text-align: right;">33</div>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Copie o trecho abaixo e, depois, faça o que se pede: <div data-bbox="852 808 1356 892" style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>O lixo domiciliar é responsável por 50% de todo o lixo acumulado – depois vem o industrial e o hospitalar –, e é a partir dele que a maior parte da reciclagem é feita.</p> </div> <div data-bbox="852 903 1356 1186" style="border: 1px solid purple; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>a) Pinte de amarelo a palavra dele.</p> <p>b) Encontre nas alternativas abaixo a que tipo de lixo a palavra dele está se referindo e copie:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid orange; padding: 2px 5px;">ao lixo hospitalar</div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 2px 5px;">ao lixo industrial</div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 2px 5px;">ao lixo domiciliar</div> </div> <div data-bbox="1120 987 1274 1102" style="text-align: center;">  </div> <p>c) Sublinhe o trecho que aparece entre travessões e observe que esse sinal de pontuação foi utilizado para destacar uma informação complementar à informação principal.</p> </div> 8. Agora, copie os trechos a seguir e sublinhe o que aparece entre vírgulas: <ol style="list-style-type: none"> a) <div data-bbox="885 1249 1356 1333" style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Uma única lata de refrigerante, ao ser reciclada, economiza energia suficiente para deixar uma televisão ligada por 3 horas.</p> </div> b) <div data-bbox="885 1344 1356 1417" style="border: 1px solid purple; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Uma garrafa de vidro, quando jogada no aterro sanitário, demora 5.000 anos para se decompor.</p> </div> 9. Qual a função da vírgula nos trechos que você sublinhou? Comente com o(a) professor(a) e colegas. <div data-bbox="795 1438 844 1501" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="795 1501 828 1522" style="text-align: right;">34</div>
---	--

▪ Aula 14

Nesse dia, quarta-feira, 25 de junho de 2007, a aula começou com atraso, às 07h25min, a professora fez a chamada, como estava um dia chuvoso, estavam presentes 16 alunos, sete meninas e nove meninos. Após fazer a chamada, a professora copiou no quadro os assuntos que deveriam ser estudados para a avaliação bimestral.

Figura 18 – Layout do quadro de giz da aula 14

<p><i>Assunto de Língua Portuguesa: estudar para a avaliação 02/07/07.</i></p> <p><i>Conteúdo gramatical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sílaba tônica - acento agudo e circunflexo -til e cedilha -ortografia -palavras com X e CH, R, RR, ÇA, ÇO e ÇU. - texto e interpretação

A professora, após copiar, iniciou a revisão de conteúdos e falou sobre cada assunto que havia escrito. Após a explicação solicitou que os alunos copiassem a atividade.

Figura 19 – Layout do quadro de giz da aula 14

<p>1) <i>Leia o texto com atenção, depois copie as palavras na coluna indicada.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Chatice</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Jacaré</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Larga do meu pé</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Deixa de ser chato</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Só você tem fome</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Então vê se come</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Só o meu sapato</i></p> <p style="text-align: center;"><i>E larga do meu pé</i></p> <p style="text-align: center;"><i>E volta pro seu mato</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Jacaré!</i></p> <p style="text-align: center;"><i>(José Paulo Paes. Olha o bicho, São Paulo: Ed. Ática, 1989.)</i></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">´</td> <td style="text-align: center;">^</td> <td style="text-align: center;">~</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table>			´	^	~						
´	^	~									
<p>2) <i>separe as sílabas e circule a sílaba tônica:</i></p> <p><i>Fome- Rapadura- Sapato-</i></p> <p><i>Chato- Corrente-</i></p>											
<p>3) <i>Pesquise, recorte e cole palavras oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e palavras com ç.</i></p>											

Após terminar de copiar e ter dado tempo para os alunos copiarem, a professora perguntou se algum aluno se habilitaria em ler o texto em voz alta. Uma aluna se habilitou, porém, estava comendo e demorou um pouco para ler.

A aluna leu em voz baixa, quase não se ouviu sua voz. Um outro aluno pediu para ler. Ele leu. Uma terceira aluna também leu o texto. Esse aluno apontou a

sua dificuldade em ler. Outros três alunos pediram para ler. Todos leram. A professora solicitou que um outro aluno lesse, indicou um aluno, ele não aceitou. Ela então indicou outro, que também não aceitou.

A professora solicitou ainda que três alunos lessem, só uma aceitou. A leitura foi feita ainda por um aluno e por três alunas. Em seguida, a professora leu o texto e fez alguns questionamentos sobre o mesmo, acerca do entendimento do mesmo. Ela então respondeu, junto com os alunos, a questão 1 da atividade.

Após copiar, a professora saiu para buscar jornal. Quando voltou distribuiu uma folha para cada aluno (ANEXO IV). Deu um tempo para que os alunos respondessem a atividade. Em seguida respondeu a questão 2 e corrigiu a terceira questão no caderno dos alunos.

Neste capítulo esclarecemos sobre o método utilizado na pesquisa, explicitando os instrumentos, os sujeitos e os procedimentos. Consta ainda, a descrição de todas as aulas observadas, cujo principal objetivo foi possibilitar a compreensão da dinâmica da sala de aula, observando como a professora interage com seus alunos e que atividades e textos foram utilizados nas aulas de leitura. No próximo capítulo, faremos a análise do referido material.

CAPÍTULO V

REVELANDO O PROBLEMA: ANÁLISE DOS DADOS

Mas leio, leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro, em cavalarias
em perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver. Como te devoro,
verde pastagem. Ou antes carruagem
de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar de páginas?

Carlos Drummond de Andrade

A pesquisa realizada, como já foi dito, caracteriza-se como um estudo de caso, tendo-se em vista que, do universo de escolas públicas municipais de Maceió, tomou-se apenas uma e, dentro dessa escola, considerou-se uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental, do turno matutino, com 32 alunos e a professora para formar o *corpus* deste estudo. A análise foi feita à luz da teoria fundamentada levando em consideração os objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico foi levantar dados sobre as condições físicas e materiais da escola que podem favorecer à formação do aluno leitor. Nesse sentido, a biblioteca assume um papel importante necessitando-se saber suas condições físicas e materiais (dimensões, condições de iluminação, ventilação, dinâmica de funcionamento, acervo, serviços e interação com a área pedagógica).

O segundo foi observar as aulas de Língua Portuguesa no sentido de verificar como a leitura é trabalhada nessas aulas, focalizando o professor como incentivador da leitura, através de seu trabalho com os textos, inclusive com o livro didático.

Finalmente, o terceiro objetivo específico foi analisar as atitudes dos alunos em relação à leitura, compreendendo de que forma a leitura se relaciona com sua vida cotidiana, quais são suas preferências e como se relacionam com os textos e com os conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Sendo assim, acompanhamos as aulas de Língua Portuguesa da referida turma de 3ª série e entrevistamos a professora e os alunos. O resultado permitiu a elaboração de três eixos para análise, a saber:

1. As condições físicas e materiais da sala de leitura;
2. As aulas de Língua Portuguesa e o incentivo da professora;
3. As atitudes dos alunos em relação à leitura na escola.

1. As condições físicas e materiais da sala de leitura

Hoje, podemos afirmar que a leitura é uma atividade principalmente sob a responsabilidade da escola e consiste numa das principais atividades a serem adquiridas ao longo da escolarização. Normalmente, é realizada em sala de aula; porém, há elementos relacionados à infra-estrutura da instituição que podem favorecer a prática de leitura dos alunos. Um desses elementos é a biblioteca escolar, que pode ser um importante aliado no incentivo da leitura. No nosso caso, a escola possui sala de leitura⁵.

Dessa forma, como primeira abordagem da temática, buscou-se levantar dados sobre as condições físicas e materiais da escola que podem favorecer a formação do aluno leitor. Nesse sentido, a sala de leitura teve importante papel, em que se verificaram suas condições físicas e materiais, além de seu funcionamento e serviços prestados.

A sala de leitura da escola funciona também como sala de vídeo. É uma sala ampla e bem iluminada e possui o seguinte mobiliário: 32 cadeiras de madeira organizadas em quatro filas de 08 cadeiras, essas cadeiras são usadas por alunos para ver vídeo e ficam em frente a uma TV de 29 polegadas, junto com um aparelho de DVD. Por traz dessas carteiras ficam quatro mesas com quatro cadeiras cada, essas que são utilizadas para os alunos que vão fazer pesquisa.

Para acomodar o acervo, há 11 estantes com a seguinte organização: 5 estantes para livros didáticos, 3 para livros literários e de conhecimentos gerais, 1 estante para dicionários e revistas para recorte e 2 estantes com enciclopédias. A maior parte dos livros que compõem o acervo da sala de leitura é oriunda do PNL D do MEC, os demais adquiridos por doação. O acervo reúne 1855 livros, em que 1375 são livros didáticos do Ensino Fundamental, referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso e também os livros da Educação de Jovens e Adultos e do Programa de Aceleração da Aprendizagem.

São 336 literários, incluindo 164 romances, 26 livros de poesia, 03 livros de prosa, 09 de ficção infanto-juvenil, 20 de literatura brasileira, 66 de literatura infanto-

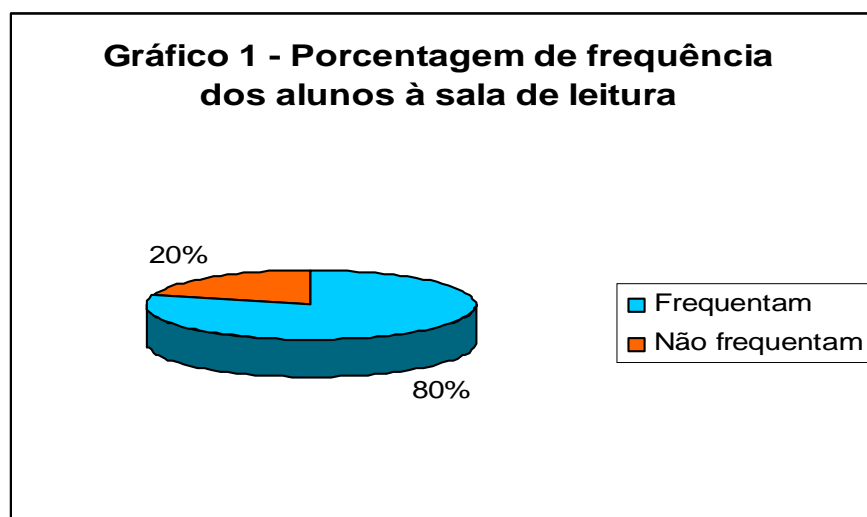
⁵ O Projeto Político Pedagógico (PPP), quando trata da caracterização da escola, informa que a instituição possui um laboratório de leitura, porém, aqui, vamos tratar por sala de leitura, pois é assim que todos na escola a chamam quando a ela se referem.

juvenil, 1 de literatura infantil, 7 de literatura juvenil, 4 histórias em quadrinho, 18 contos, 6 crônicas, 3 novelas e 9 da coleção literatura em minha casa.

Existem, ainda, 144 livros de textos em diversas áreas, a saber: 4 de administração, 11 biografias, 1 de direito, 5 de teatro, 1 Discriminação racial, 1 Genética, 52 Atlas, 1 de Química e física, 47 História do Brasil (ensino médio), 4 de Psicologia, 5 de Política, 2 de Educação física, 1 de Educação artística, 1 sobre Meio ambiente, 2 sobre Programa de saúde e 6 PCNs. Possui também mapas do Brasil e de Alagoas.

A sala de leitura funciona durante os três turnos de aulas. Pela manhã das 07h às 11h30min, à tarde das 13h às 17h30min e a noite das 19h às 22h30min. Em geral, os alunos a utilizam em horário contrário ao que eles estudam. O serviço prestado pelas funcionárias que trabalham na sala de leitura é a localização dos livros. Não há um sistema de empréstimos.

Em entrevista, os alunos foram questionados quanto à frequência e uso da sala de leitura. O gráfico 1 mostra a porcentagem de alunos que freqüentam à sala de leitura.



Como podemos observar, a maior parte dos alunos, 80%, freqüenta a sala de leitura e 20% dos alunos afirmaram que não freqüentam. Os alunos que afirmaram não freqüentar a sala de leitura responderam o seguinte, quando questionados:

Não. Porque a tia não deixa a gente ir lá, ela não chama a gente, só chama de vez em quando... Ela só vai lá pra assistir. (Ryan⁶, 14 anos)

⁶ Os alunos e a professora receberam nomes fictícios para preservar suas identidades.

Não. Eu só fui assistir vídeo ou então quando a professora vai pesquisar. (Lívia, 09 anos)

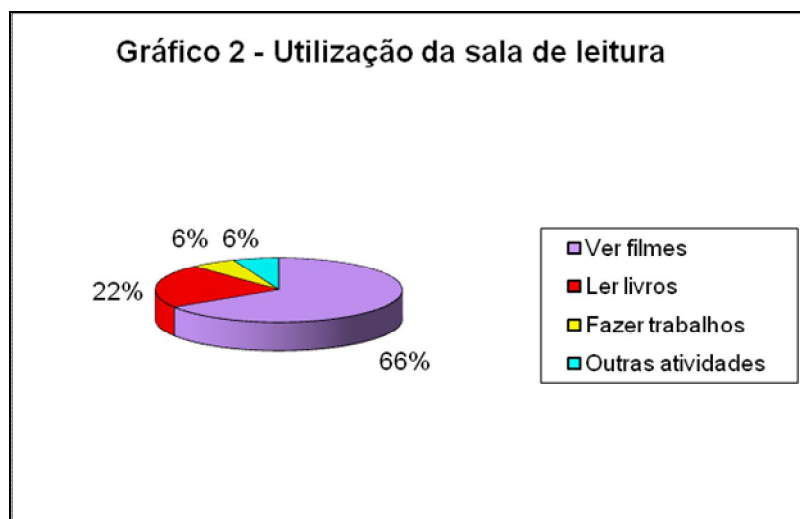
Não. Só pra assistir filme. (Mariano, 10 anos)

Não. Já fui só pra assistir filme quando a tia vai com a gente. (Arlete, 12 anos)

Apesar de afirmarem não freqüentar a sala de leitura, todos afirmaram que vão à sala de leitura para ver filmes, como pudemos observar nas explicações dadas. Apenas um aluno da turma da 3ª série afirmou que nunca foi à sala de leitura. Quando questionado se freqüenta a sala de leitura da escola, Magno deu a seguinte resposta:

Vou não. Nunca fui. (Magno, 10 anos)

O conjunto de entrevistas revelou que os alunos utilizam o espaço da sala de leitura para os seguintes propósitos: ver filmes, ler livros, fazer trabalhos e realizar outras atividades. Vejamos o gráfico 2.



Como podemos observar, 66% dos alunos entrevistados utilizam o espaço da sala de leitura para ver exposições de filmes. 22% dos alunos a utilizam para ler livros, 6% para fazer trabalhos e os demais 6%, para realizar outras atividades.

No item *ver filme*, encontram-se as respostas dadas pela maioria dos alunos. Quando questionados se freqüentam a sala de leitura, alguns alunos responderam:

Quando alguém marca, traz um DVD, pega e marca. (Thomas, 10 anos)

Eu vou assim quando é pra assistir um filme, essas coisas... (Alice, 08 anos)

Só de vez em quando. Só assistir filme. (Adriano, 09 anos)

Pra assistir filme. (Marcinha, 09 anos)

Pra escutar DVD, né? Eu vou. (Vitor, 10 anos)

Tem vez que a professora, ela leva um filme pra nós assistir. Ela levou um filme pra nós assistir, aí nós assisti lá... (Sidney, 10 anos)

Normalmente a atividade de ver filme está associada a uma atividade escolar, como podemos verificar no depoimento de Antonio e de Ivan:

Vou de vez em quando pra assistir desenho pra fazer um trabalho. Assistir o filme, aí olha e faz o trabalho no caderno aí dá pra tia e ela corrige. (Antonio, 10 anos)

Assistir vídeo pra fazer pesquisa. (Ivan, 13 anos)

O item *ler livros* refere-se às respostas dadas por 22% dos alunos que se utilizam da sala de leitura para ler, podendo ser essa atividade uma ação tomada por decisão própria ou orientada pela professora. Quando questionados sobre que atividades fazem na sala de leitura, os alunos responderam:

Fico lá olhando os livros. (Aline, 09 anos)

Eu pego um livro, aí eu fico lendo. (Pedro, 09 anos)

Fico lá, eu e o menino daí [se referindo a um colega]. Pega gibi. (Juan, 13 anos)

Pego um livro e fico lendo. (Mariano, 10 anos)

Às vezes. Aí eu pego um livro e fico lendo. (Eudes, 09 anos)

Quando a professora vai e manda fazer alguma coisa: aí vou lá, Carol pegue um livro, aí eu vou pego um livro e fico lendo. (Carol, 09 anos)

No item *fazer trabalho* estão incluídas as resposta de 6% dos alunos, e se refere ao uso da sala de leitura para realizar trabalho de pesquisa orientado pela professora, como podemos perceber na fala de Edinho.

Quando ela [professora] manda a gente ir. Aí a gente vai pra lá...ela passou um texto é em dupla, aí vai fazer eu, o Ivan e o Thomas , aí a gente tá fazendo. (Edinho, 11 anos)

O item *outras atividades* refere-se às respostas dadas por 6% dos alunos, que afirmaram freqüentar a sala de leitura para atividades diversas, como podemos perceber nos depoimentos de Clarisse e Júlio:

Quando a professora vai pegar algum livro. (Clarisse, 11 anos)

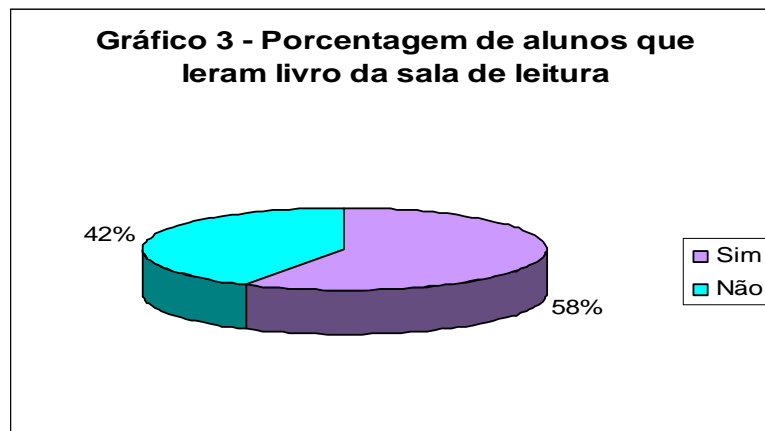
A professora manda a gente levar coisa...levar os livros...pegar o som pra ensaiar. (Júlio, 09 anos)

As repostas dos alunos mostraram que apesar da maioria afirmar que freqüentam a sala de leitura, o faz com o principal propósito de ver filmes, tal fato se deve por ser integrada sala de leitura e sala de vídeo, a professora Laura fez a seguinte consideração sobre o fato:

O fato de ser integrado atrapalha. Porque pra fazer uma leitura... Se eu levar os meus alunos pra eles fazerem uma leitura, aí chega o professor ou chega alguém pra fazer uma pesquisa, aí já tira a atenção. E se for um dia que alguém marcou... Você tem que marcar, porque funciona assim: você vai e conversa com a moça e marca um horário. Mas aí tem sempre alguém da tarde que vem pra fazer pesquisa, aí já atrapalha. Até quando eu levei meus alunos pra fazer um trabalho sobre um filme, quando a gente foi pra ver um filme de ciências sobre aquecimento global, a gente tava fazendo esse trabalho, aí chegava um aluno da tarde pra fazer uma pesquisa, aí chega um, chega outro, chega um professor, tudo isso tira a

atenção. *Eu acho que deveria ter a sala de leitura mesmo, ter a sala de vídeo separado, e não tudo junto. (Professora Laura)*

Os alunos foram questionados, também, se já haviam lido algum livro da sala de leitura. Observemos o gráfico 3:



Observamos, pois, que 58% dos alunos já leram um ou mais livros na sala de leitura e 42% alunos afirmaram não ter lido nenhum livro. Os dados do gráfico nos mostram que não há uma diferença significativa entre o número de alunos que leram livros e os que não leram livros da sala de leitura. Alguns alunos que afirmaram não terem lido livros da sala de leitura, disseram o seguinte quando questionados:

Eu não sei não tia. Eu nunca pequei livro pra ler não. (Alice, 08 anos)

Pra ler nunca fui não. (Antonio, 10 anos).

Não. Que eu nunca li lá não. (Cibela, 09 anos)

Eu nunca li nenhum. (Carlos, 09 anos)

Não. Eu não li nenhum livro de lá não. (Renan, 10 anos)

Não. Eu vou lá mais pra ver filme pra fazer trabalho. (Augusto, 12 anos)

Não, eu estava entretido no DVD. (Vitor, 10 anos)

A professora também se posicionou quanto à sala de leitura da escola, especificamente tratou do acervo. Quando questionada ela afirmou:

Pois é, eu esperava que na sala de leitura tivesse mais livros de literatura infanto-juvenil, porque aí a gente poderia escolher o livro, passar pra que eles fizessem a leitura pra depois eles dramatizarem na sala de aula ou fazer um trabalho mais assim, voltado pra leitura mesmo. Mas como você pode ver, a nossa sala de leitura, ela não tem muitos recursos nessa área não. Tem mais livros didáticos mesmo, de matemática... Não tem uma variedade de livros.
(Professora Laura)

A sala de leitura ou biblioteca escolar é, sem dúvida, um dos elementos da escola que serve para incentivar a leitura. Como podemos observar, por meio do relato dos alunos e da professora, nesta instituição, a sala de leitura não se revela como um lugar onde ler é a principal atividade. Apenas 22% dos alunos a freqüentam para ler e pouco mais da metade (58%) dos alunos já leram algum livro de lá.

A escola possui um acervo predominantemente didático que é principalmente utilizado em pesquisas. Dos 1855 livros da sala de leitura, apenas 336 são literários, o que equivale a 18% de seu acervo e entre esses literários há poucos exemplares para a faixa etária dos alunos de 1ª a 4ª série, pois é reduzido o número de livros de literatura infantil e juvenil. Abreu (2005) propõe que a coleção da biblioteca escolar deve ser diversificada e os livros compostos por textos literários devem ter lugar especial, pois, apresentam características estéticas peculiares que o fazem importante no acervo escolar.

Segundo os PCN, a biblioteca é um lugar de aprendizagem permanente, através de um acervo rico que reúne várias fontes de informações, respondendo aos diversos questionamentos levantados pelos alunos dentro das diferentes áreas curriculares. Sendo um lugar onde se aprende permanentemente, sua organização precisa ser compreendida e os alunos devem conhecer seus procedimentos comumente utilizados: sistema de empréstimo, organização dos materiais, seleção e uso das fontes de informação, entre outros. Para isso, o MEC, por meio do PNBE,

tem distribuído livros para compor o acervo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das redes públicas municipal, estadual e federal de ensino.

Silva (2002) também ressalta a importância da biblioteca quando se pretende incentivar a leitura, uma vez que nesse espaço os alunos estão em convívio contínuo e consistente com acervos diversificados. Ao tratar do convívio com os livros, o autor refere-se não só à biblioteca da escola, mas também à biblioteca pública, pois ambas permitem o contato dos alunos com as informações escritas, auxiliando-os a *lerem bem*⁷, haja vista a grande variedade de informações escritas que circulam atualmente. Dessa forma, o caminho pedagógico a ser construído pelas bibliotecas deve ser no sentido de conduzir o leitor a ler bem, ou melhor,

Levar as crianças e os jovens a lerem ordenadamente, seriamente, construtivamente a partir do domínio ou de incorporação de competências pelas práticas da leitura e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento de atividades seletivas diante de tudo daquilo que existe no mundo da escrita (SILVA, 2003a, p. 95).

Para atingir a esse objetivo exige-se um bom planejamento e a orientação do professor e/ou do bibliotecário. Esse é um ponto central, quanto à utilização da biblioteca ou sala de leitura, a orientação de uma pessoa qualificada. Entre os alunos que afirmaram não ler livros da sala de leitura, uma aluna afirmou ter deixado de frequentar a sala por conta de um desentendimento com a funcionária responsável. Ela explicou o seguinte:

A tia que vive lá [na sala de leitura] é muito complicada. Assim... Quem for pra lá... Eu já fui uma vez, quando peguei um livro, aí fiquei na sala, li todinho e depois entreguei a ela. Aí ela disse: por que você pegou sem a minha permissão? Porque ela não tava. Aí eu sei que ela tava certa.
(Tati, 10 anos)

A explicação de Tati nos permite refletir sobre o funcionário responsável pela sala de leitura. Da necessidade de um profissional qualificado, pois estes são mediadores da leitura também, porém, essa não é a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras. Para Carvalho (2005) o responsável pela biblioteca

⁷ O autor faz uma distinção entre ler muito e ler bem. O primeiro se refere ao leitor que ler tudo, mas com nada fica e o segundo refere-se ao leitor que seleciona aquilo que vai ler com o objetivo de produzir sentidos duradouros aos textos.

deve ser qualificado na pessoa do bibliotecário, que também deve ser um leitor, capaz de orientar o aluno sobre que livros devem ler.

A biblioteca ganhou espaço no âmbito da educação e tem reconhecido seu potencial em favorecer o gosto pela leitura, para tanto é necessário um acervo diversificado e que esteja acessível aos alunos. Deve ser um lugar aberto e interativo, em que a mediação de um adulto é importante para orientar a criança.

A escola não se limita à sala de aula, como já nos referiu, o espaço da sala de leitura, que é nosso caso, também é um local importante quando tratamos do incentivo da leitura no âmbito escolar. Porém, nada adianta se a escola tem um acervo amplo e conservado, se o mesmo não estiver disponível aos alunos. Aqui cabe ressaltar o envolvimento na escola quando se trata de motivar os alunos para uma determinada atividade. À luz da teoria da motivação, esclarece Guimarães (2001a), a cultura escolar representada por suas normas e crenças compartilhada por seus componentes, tem impacto na motivação dos alunos, uma vez que a cultura e a organização da escola estariam refletidas nas práticas escolares diárias que orientam o comportamento de professores e alunos. Dessa forma, se a escola engaja todos seus membros para formar uma cultura de valorização da leitura, esse contexto, provavelmente, acaba por influenciar seus alunos também, pois eles aprendem a valorizar o que a escola valoriza.

2. As aulas de língua portuguesa e o incentivo da professora

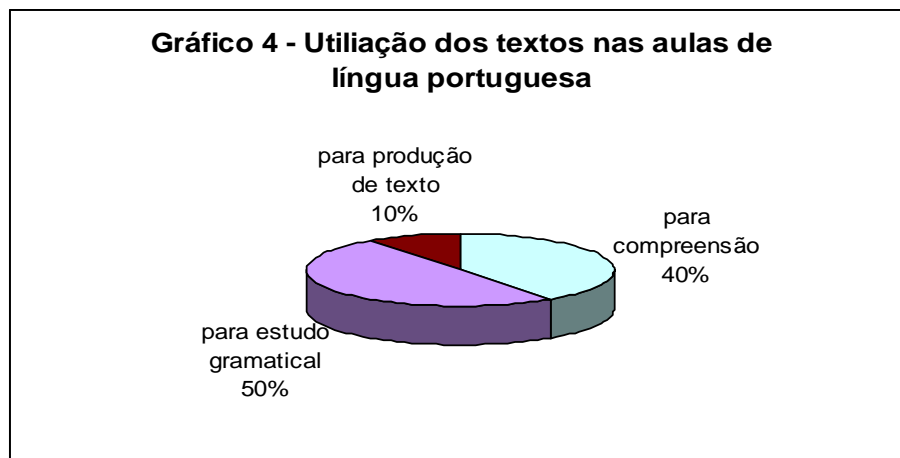
Com o objetivo de verificar como a leitura é trabalhada na escola, como já foi dito, foram observadas 14 aulas de Língua Portuguesa, relatadas no capítulo anterior. Nessas aulas, buscou-se como foco a ação da professora enquanto incentivadora da leitura, para isso foi feito uma análise de seu trabalho com os textos e também com o livro didático.

O quadro a seguir mostra, de forma sintética, os conteúdos didáticos vistos ao longo do período de observação, enfatizando a ocorrência dos episódios de leitura e a utilização do livro didático.

Quadro 4 – Resumo das aulas observadas

Aula	Data	Texto lido em sala de aula	Estratégia de ensino	Usou o livro didático?
1	02/05/07	Quadrinha (meses do ano)	Texto como pretexto para estudo gramatical – Encontros consonantais	Não
2	03/05/07	Anedota	Texto para compreensão - Dramatização de anedota	Não
3	07/05/07	Cantiga popular	Texto como pretexto para estudo gramatical - Sílabas tônicas	Não
4	09/05/07	Xodó (poemeto)	Texto como pretexto para estudo gramatical - Emprego do x	Não
5	16/05/07	Canto das três raças (letra de música)	Texto para compreensão	Não
6	21/05/07	Bilhete	Produção de texto - Gênero textual: bilhete	Não
7	24/05/07	-	Estudo gramatical - Sílabas tônicas	Não
8	30/05/07	Tipos de plásticos Grupos de plásticos (texto de vulgarização científica)	Textos para compreensão	Sim
9	04/06/07	Quadrinha	Texto como pretexto para estudo gramatical - Acentuação gráfica	Não
10	06/06/07	-	Exibição do filme "Vida de inseto"- Debate	Não
11	11/06/07	-	Exibição do filme "Vida de inseto"- Debate	Não
12	13/06/07	Reduzir, reaproveitar e reciclar (texto de vulgarização científica)	Texto para compreensão	Sim
13	20/06/07	-	Revisão de conteúdos e Resolução de atividade	Não
14	25/06/07	Chatice (poema infantil)	Texto como pretexto para estudo gramatical – Acentuação gráfica	Não

Das 14 aulas observadas, em 10 houve a utilização de textos. Quanto ao livro didático, este foi utilizado em duas ocasiões. O gráfico a seguir mostra como os textos foram utilizados nas aulas:



Os dados mostram que a maior parte dos textos, 50%, foi utilizada como pretexto para estudo gramatical, 40% dos textos foram para compreensão e 10% para produção de texto. Os textos utilizados para o estudo de gramática, trata-se, de textos curtos e as aulas estiveram centradas na resolução de exercício referente a tal assunto. Os textos utilizados nas aulas 1, 3, 4 e 9 podem ilustrar:

<i>Texto – aula 1</i>	<i>Texto – aula 3</i>	<i>Texto – aula 4</i>	<i>Texto – aula 9</i>
<i>Trinta dias tem novembro Abril, junho e setembro Vinte e oito só tem um, Os mais todos trinta e um.</i>	<i>Pirulito que bate bate Pirulito que já bateu Quem gosta de mim é ela Quem gosta dela sou eu.</i>	<i>A mãe da mamãe É meu xodó, só xodó. Ela é a vovó.</i>	<i>Cocoricó, cocoricó, cocoricó. No terreiro da vovó Se apoiando sem dó Numa perna só.</i>

Se nos reportamos à teoria da motivação, e pensarmos que os alunos precisam buscar novidades e desafios no contexto escolar, para que tenham a experiência de autonomia, os referidos textos não estariam sendo motivadores, pois, aparentemente não oferecem dificuldade para os alunos. Guimarães (2001a) esclarece que embora a motivação de um aluno esteja ligada a uma combinação de fatores (familiares, econômicos, características da personalidade, entre outros), o que acontece dentro da escola e especificamente na sala de aula tem grande relevância para a motivação do aluno. No tocante às atividades escolares, para que sejam potencialmente motivadoras, seu planejamento deve envolver o *desafio*, a *curiosidade*, o *controle* e a *fantasia*, como se viu no referencial teórico. Tarefas que combinem essas quatro características conduzem à percepção de competência, um dos determinantes da motivação, além de promover a satisfação. Deve-se ressaltar que essas características devem ser combinadas em níveis intermediários, pois

níveis elevados conduzem a ansiedade e níveis baixos podem conduzir ao cansaço e ao tédio.

Além disso, a leitura de tais textos não podem ser suficientes para que os alunos desenvolvam estratégias de leitura. Pois, concordamos com Silveira (2007) quando defende que o desenvolvimento de estratégias de leitura só ocorre se houver uma prática constante de leitura significativa, o que exige certo volume de leitura para que o leitor possa se familiarizar com a língua escrita e com os diversos gêneros de textos, passando a automatizar o processo na sua maior parte.

Essa automatização do processo de leitura a que se refere a autora, ocorre porque, segundo Kato (1985), as estratégias cognitivas possibilitam ao leitor procedimentos eficazes e responsáveis pelo processamento automático e inconsciente no ato de ler. A escola tanto pode oferecer condições para que o aluno desenvolva as estratégias cognitivas, quanto as metacognitivas, que desautomatizam o processo diante de um problema. Se o professor é criativo pode utilizar o conhecimento prévio que a criança tem e da situação de aprendizagem para propor atividades que desenvolvam os dois tipos de estratégias, a fim de que o aluno compreenda os textos.

Mas a realidade das nossas escolas revela práticas de leitura que não objetivam atingir a compreensão. Para Kleiman (2004) há duas práticas comuns no contexto educacional que inibem o processo de compreensão e dificultam a leitura: a prática excessiva (e distorcida) de leitura em voz alta e a leitura sem orientação.

Quanto à primeira, não que tenha havida excesso da prática de leitura em voz alta, embora este foi um recurso utilizado pela professora para todos os textos, porém, não com o objetivo de avaliar a leitura dos alunos. Mas, na oportunidade, queremos ressaltar a leitura em voz alta de dois textos: "*Tipos de Plástico*" utilizado na aula 8 e o texto "*Reduzir, Reaproveitar e Reciclar*" utilizado na aula 12. Como se trata de textos de vulgarização científica estes ofereceram dificuldade para a leitura em voz alta por parte dos alunos em razão dos termos técnicos. Para Kleiman (2004) se o objetivo é a compreensão do texto, a leitura em voz alta não é a forma mais indicada, pois, durante esse tipo de leitura a criança fica mais preocupada em pronunciar corretamente cada palavra do que compreender o que está lendo. Embora a leitura em voz alta, enfatiza Bajard (2007), seja uma das principais formas de avaliar a leitura nas escolas, a comparação entre o texto sonoro e o texto gráfico não são suficientes para formar o leitor. "A conquista da autonomia do leitor

necessita o exercício da leitura propriamente dita, isto é, da compreensão de um texto desconhecido” (BAJARD, 2007, p. 113).

Não queremos aqui dizer que a leitura em voz alta não deva ser exercitada na escola; ao contrário, reconhecemos que essa modalidade de leitura tem importante papel no incentivo da leitura, principalmente se feita, primeiramente, pelo professor. Segundo Richardson (2001), a leitura em voz alta, entre outros benefícios, permite um modelo de leitura expressiva, entusiástica e transmite o prazer de ler do leitor para o ouvinte e os convida a ler.

Quanto à segunda prática que inibe o processo de compreensão e dificulta a leitura, a leitura sem orientação, esta pareceu ocorrer também com os mesmos textos, na aula 8 e aula 12. Segundo Kleiman (2004) nesse tipo de prática o professor solicita aos alunos que “abram o livro e leiam”, foi o que aconteceu em nossas aulas. Aos alunos não houve nenhuma preparação para a leitura dos textos, não houve oportunidade para que os alunos engajassem seu conhecimento prévio antes de iniciarem a leitura. Como vimos, a ativação do conhecimento prévio do leitor é uma condição imprescindível para o sucesso da leitura. Solé (1998) explica que o conhecimento prévio não implica dizer que o leitor deva saber o conteúdo do texto, mas sim, que entre seus conhecimentos, alguns permitam que sejam atribuídos significados que caracterizam a compreensão dos textos.

Os dois textos do qual estamos nos referindo, “*Tipos de Plástico*” e “*Reduzir, Reaproveitar e Reciclar*”, são textos do livro didático, que foram utilizados apenas nessas duas ocasiões para leitura em voz alta. Em entrevista, a professora esclareceu que não costuma utilizar o livro didático com frequência. Na entrevista explicou o seguinte:

Eu não utilizo muito o livro didático porque eu acho que ele restringe muito o professor. Tá entendendo? Ele já vem com aquele negócio pronto, já vem com o texto pronto, aquelas perguntas prontas. Aí você fica baseado só naquele livro, eu acho que você tem que pensar, trazer outros textos. Não deixar o livro didático de lado não, trabalhar ele, de vez em quando eu trabalho ele, duas vezes no mês eu trabalho. Mas eu acho que ele faz com que o professor fique ali só trabalhando numa coisa só. Eu acho que isso também não ajuda o aluno não.

O livro didático marca a escolarização das crianças; às vezes ele é o único portador de textos escritos que chega às mãos dos alunos. A história nos mostrou uma trajetória conturbada e só a partir da última década temos visto políticas que visam à melhoria de sua qualidade do livro didático. Para Lajolo e Zilberman (1996), embora o livro didático não represente uma das publicações que mais seduzem os alunos, não se pode negar sua influência e contribuição, uma vez que ele é encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo.

Sobre os textos que utiliza nas aulas, a Professora Laura explicou a necessidade de textos variados. Vejamos sua explicação quanto à escolha dos textos:

Eu acho que a gente tem que trazer sempre uma reportagem, trazer uma poesia, alguma coisa assim... música, eu gosto de trabalhar com música.

Na aula 5 a professora Laura trabalhou uma música com seus alunos “CANTO DAS TRÊS RAÇAS”. Vejamos a letra abaixo:

CANTO DAS TRÊS RAÇAS

<i>Ninguém ouviu</i>	<i>Pela quebra das correntes</i>
<i>Um soluçar de dor</i>	<i>Nada adiantou</i>
<i>No canto do Brasil</i>	<i>E de guerra em paz, de paz em guerra</i>
<i>Um lamento triste sempre ecoou</i>	<i>Todo o povo dessa terra</i>
<i>Desde que o índio guerreiro</i>	<i>Quando pode cantar, canta de dor</i>
<i>Foi pro cativo</i>	<i>E ecoa noite e dia</i>
<i>E de lá cantou</i>	<i>É ensurdecedor</i>
<i>Negro entoou</i>	<i>Ai, mas que agonia</i>
<i>Um canto de revolta pelos ares</i>	<i>O canto do trabalhador</i>
<i>Do quilombo dos palmares</i>	<i>Esse canto que devia</i>
<i>Onde se refugiou</i>	<i>Ser um canto de alegria</i>
<i>Fora a luta dos inconfidentes</i>	<i>Soa apenas como um soluçar de dor</i>

Podemos perceber que essa é uma música pouco conhecida, composta por várias metáforas, o que exige do leitor maduro uma ou várias leituras para compreender o texto. A rigor, o texto não é apenas “desapropriado” para a faixa

etária dos alunos, o problema é que os alunos não foram iniciados na prática de leitura crítica/comentada e o resultado foi que a professora acabou por responder a atividade referente ao texto, apesar das perguntas serem do tipo localização de informação. Kleiman (2002) explica que, em geral, o professor escolhe intuitivamente textos que acha que seus alunos vão considerar interessante, divertidos, surpreendentes, sentimentais. Porém, o que interessa no ensino não é a interpretação do professor em si, mas como o aluno percebe o texto.

Para Silva (2002), os textos de boa qualidade representam um dos pré-requisitos quando se pretende favorecer o surgimento e o crescimento de leitores. Os textos são instrumentos para o fornecimento e dinamização da leitura na escola, mas para que eles atinjam esse objetivo é necessário que se relacionem com as experiências, desejos e aspirações dos alunos; que sejam de boa qualidade e despertem o interesse. Mas, em geral, esses textos são dispersos e fragmentados, dificultando a reflexão acerca de determinados problemas; são repetitivos e nada dizem sobre a vida social concreta dos leitores.

A partir da observação das aulas de Língua Portuguesa foi possível verificar o trabalho feito com textos, inclusive com os textos do livro didático. Na maior parte das aulas, os textos foram usados como pretexto para estudos de gramática, estes normalmente curtos e aparentemente não oferecem dificuldades para os alunos. Quanto ao livro didático, como já foi relatado pela professora, é pouco utilizado.

Quando se trata da leitura no contexto escolar, Johns e Vanleirsburg (2001) propõem que para incentivar essa atividade, quatro pré-requisitos devem estar envolvidos. Inicialmente, o ambiente da sala de aula deve ser apoiador, onde o professor tem importante papel para encorajar os alunos a assumirem riscos intelectuais. Segundo, as atividades e os livros devem estar em um nível adequado de dificuldade para os alunos. Terceiro, os objetivos do aprendizado significativo devem orientar a seleção das atividades, cabendo ao professor o esforço de tornar a leitura uma atividade útil, valiosa e desejável. E, por último, o ambiente escolar requer moderação e variação.

Como podemos observar nos requisitos que promovem a leitura propostos por Johns e Vanleirsburg (2001) o professor é uma figura muito importante, pois cabe a ele a responsabilidade de selecionar, orientar e encorajar a atividade de leitura. A professora, quando questionada acerca das atividades de leitura que faz na sala de aula, esclareceu que:

Porque eu acho que o aluno deveria ser... desde a educação infantil, ele já deveria ser incentivado a ler. Porque as poucas atividades que a gente faz na sala de aula, ajuda um pouquinho, mas o aluno deve receber incentivo pra que ele leia também fora da sala de aula, pra que ele tenha prazer de ler.

O relato da professora Laura mostra que ela reconhece que as atividades de leitura realizadas na sala de aula não são suficientes para formar alunos leitores e reconhece, também, que os alunos precisam ter incentivos fora da escola. Vejamos seu comentário:

Porque gostar de ler, você tem que ter... É como eu digo, tem que ter um incentivo, gostar de ler, ter vontade mesmo e ter alguém pra ajudar você.

A professora Laura fez um comentário que requer uma análise mais cuidadosa. Ela se refere a 'alguém' para ajudar o aluno, mas não faz referência ao seu papel de professora e mediadora. Ela esclareceu o seguinte:

Eu nunca tive alguém que me incentivasse a ler. Eu sempre... desde o primário que eu gostava muito de ler, eu aprendi a gostar de ler sozinha. Eu sentia necessidade assim de aprender, eu tinha vontade de aprender, aí eu comecei a ler. Mas que nenhum professor nunca me incentivou pra leitura não, nenhum deles.

Embora a professora Laura tenha afirmado que aprendeu a gostar de ler sozinha, sem nenhum incentivo da família ou de professor, há um trecho de sua entrevista que diz o contrário. Vejamos seu depoimento sobre a leitura que sua professora da 1ª série fazia.

Lia como todo professor lê: chegava na sala, pegava o livro, abria e lia pra gente ouvir, porque a gente não sabia ler. Então ia lendo pra gente escutar. Aí eu fui me interessando. Ah! Então um dia eu também quero ler assim. Aí eu comecei a me interessar e aprendi a ler, aí desde esse tempo que eu não parei mais.

Talvez a professora Laura não tenha percebido a influência de sua professora quando fazia a leitura em voz alta de textos. E de fato, sua fala explica o potencial da leitura em voz alta para motivar o gosto pela leitura, revelando-se como um instrumento para estimular a formação de leitores. Além disso, é possível também destacamos o papel do professor nessa tarefa, pois partimos da afirmação de Kleiman e Moraes (1999) de que o desenvolvimento de leitores não se dá de forma espontânea, é necessário fornecer instrumentos para que os estudantes desenvolvem uma atitude positiva em relação à leitura.

Quanto ao papel do professor em colaborar para formar o aluno leitor a professora reconhece que o professor deve ser um leitor. Ela fez o seguinte comentário:

Eu acho que pra formar aluno leitor, o professor tem que ser leitor. E aqueles professores que não tiveram uma formação pra gostar de ler, eles não estão nem aí. Eu acredito que a formação do professor influencia também.

A professora Laura reconhece que o trabalho com os textos utilizados em sala de aula ajudam a formar alunos leitores, mas não são suficientes e enfatiza que é necessária a ajuda de outras pessoas. Afirmou também que é preciso que o professor goste de ler para que possa incentivar a leitura. Quanto a essa última afirmação da professora, de que, para incentivar a leitura o professor primeiramente tem que ser leitor, Silva (2003a) explica que a condição de ser leitor corresponde a um dos critérios para desenvolver o ofício de professor, também corresponde a uma exigência ética, pois cabe a ele ler e fazer ler. Para ser professor “o sujeito tem que ser leitor, encarnando em si as práticas de leitura como um verdadeiro valor absoluto e, por ter que fazer ler, tem que projetar e inculcar esse valor” (SILVA, 2003a, p. 91).

Apesar de reconhecido o papel do professor em favorecer e motivar o gosto pela leitura nos alunos, Solé (1998) esclarece que para que a atividade de leitura seja motivadora para alguém, é necessário que o conteúdo esteja ligado aos seus interesses. Se pensarmos em uma classe, será muito difícil atender aos interesses de todos os alunos e fazê-los coincidir com os interesses do professor. Porém, ressalta a autora, não podemos esquecer que o interesse se cria, se suscita e se educa, depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de

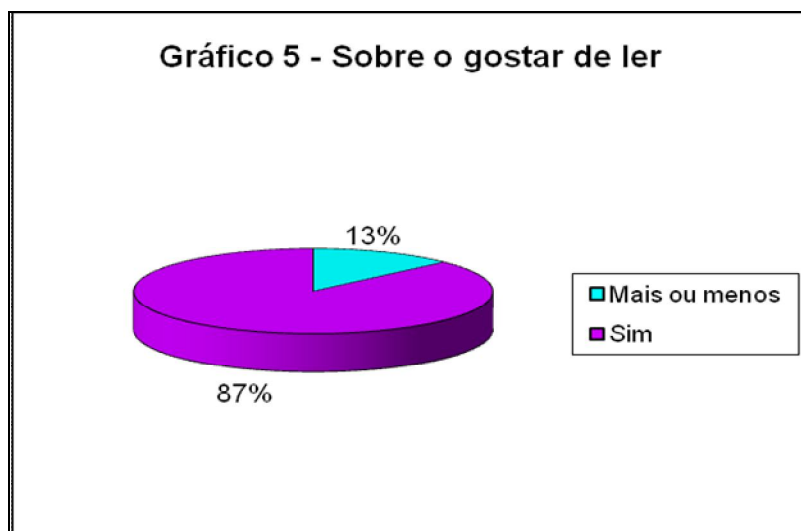
determinada leitura. Uma seqüência rotineira de leitura, sem novidades pode revelar-se como pouco motivadora.

3. As atitudes dos alunos em relação à leitura na escola

Até então estivemos tratando das questões referentes à escola no tocante à leitura. Tratamos da sala de leitura e das aulas de Língua Portuguesa, enfatizando a mediação da professora. Agora, trataremos dos alunos, eles que estão no centro da discussão. Bzuneck (2001) enfatiza o papel ativo do aluno no processo-ensino aprendizagem, uma vez que seleciona e processa as informações que recebe no contexto escolar.

Nesse sentido, buscou-se ouvir os alunos e, se estamos tratando de motivação, concordamos com Tapia e Fita (2000) quando dizem que, para compreender a motivação dos alunos, é importante observar seu comportamento, o que falam e o que fazem quando têm de realizar atividades. Dessa forma, entrevistamos todos os alunos da 3ª série matutina para que pudéssemos compreender aspectos importantes que se relacionam à atividade de leitura.

Iniciemos, pois, pela compreensão da atitude dos alunos em relação à leitura. Em entrevista eles se posicionaram quanto à atividade de leitura. Temos o seguinte gráfico:

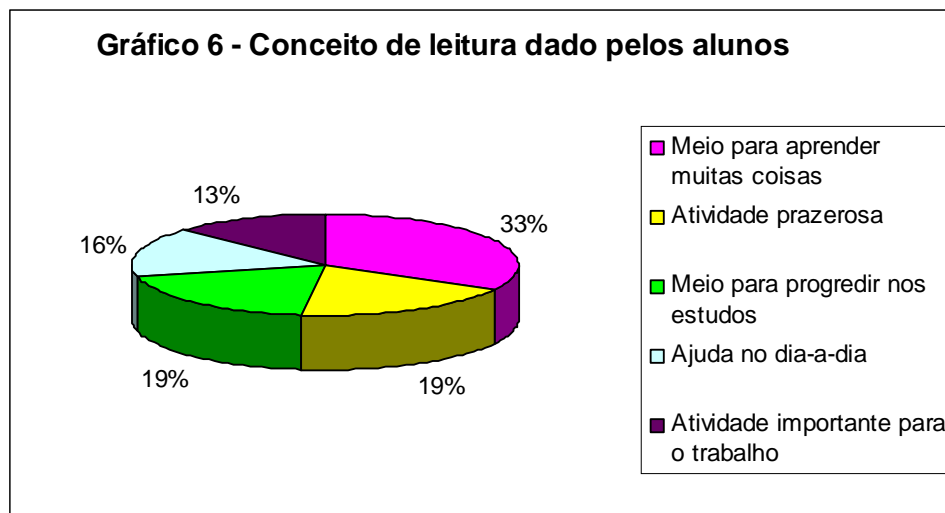


O gráfico revela que a ampla maioria, 87%, dos alunos gostam de ler e apenas 13% afirmaram certa dúvida, dizendo que gostam “mais ou menos”. Podemos observar que nenhum aluno afirmou não gostar de ler. Esse dado

contraria a fala da professora de que os alunos de sua turma não gostam de ler. Vejamos o depoimento da professora Laura sobre a atitude dos alunos para a leitura:

Eles não lêem quase nada, aliás, eles não lêem nada. Eles só lêem mesmo na sala de aula porque eles acham que são obrigados a ler, eles lêem por obrigação. Aí você vê: não gostam, acabam não gostando, acabam vendo a leitura como uma coisa que não é prazerosa, e não têm vontade de ler... A atitude deles é de quem não gosta mesmo de ler. De quem não tem vontade nenhuma de aprender a ler.

Os depoimentos dos alunos não apenas revelaram que eles gostam de ler, mas também que eles reconhecem a importância da leitura. O gráfico 6 mostra os diferentes conceitos dados pelos alunos para a leitura.



Podemos notar que a leitura é definida pelos alunos como uma atividade com utilidades variadas. A maior parte dos alunos a definiram como um meio para aprender novas coisas. Vejamos os depoimentos:

Porque cada vez que a gente cresce, a gente precisa aprender mais.
(Aline, 09 anos)

Aprender muitas coisas... A se comportar melhor... A melhorar a educação... O jeito de ser e de falar. (Clarisse, 11 anos)

Porque a pessoa aprende muitas coisas lendo. (Júlio, 09 anos)

Porque a pessoa aprende um monte de coisas. (Eduardo, 09 anos)

Ler é bom porque a pessoa sabe de tudo. (Marcinha, 09 anos)

Observamos que 19% dos alunos percebem a leitura como uma atividade que confere prazer. Vejamos, pois as respostas:

Ler é entrar nas maravilhas do mundo... Em outros planetas... (Juan, 13 anos)

Eu gosto de ler porque tem aquelas piadinhas, aí a gente ri. (Lívia, 09 anos)

É bom que só. Porque a pessoa quando lê, a pessoa dorme, aí passa a sonhar com aquilo. (Ryan, 14 anos)

Porque assim, quando a pessoa aprende, a pessoa vai lendo, a pessoa que sabe lê a história, junta e fica feliz. (Alice, 08 anos)

Outros 19% dos alunos vêem na leitura uma forma de progredir nos estudos. Vejamos as respostas dadas pelos alunos.

É porque eu aprendo mais a ler, e passo de ano, aí meu pai não fica aborrecido com as minhas notas. E também meu pai não fica aborrecido quando eu tiro nota ruim... Porque eu aprendo mais, aí quando eu passar pra 5ª série, aí eu já sei ler aí eu vou passando de série até chegar na faculdade... (Nicole, 10 anos)

Ler também é importante para os estudos. (Carol, 09 anos)

Ler pra mim é importante porque as pessoas só vão ser alguma coisa na vida se começar a ler, né? Porque também as pessoas que não sabem ler estão sofrendo e... Oh, uma pessoa que tem um sonho não vai se realizar porque tem que escrever e ler tudo direitinho. Eu

quero ser médica, aí eu tenho que aprender a ler porque vão ter muito livro pra gente lê. (Tati, 10 anos)

Pra passar para a 4ª série... Pra passar e não tirar menos pontos. (Carlos, 09 anos)

Porque aprende mais para não ser reprovado... (Gustavo, 09 anos)

Outros 16% dos alunos afirmaram que a leitura é uma atividade que ajuda no dia-a-dia em atividades variadas. Vejamos as respostas:

Porque a pessoa vai aprendendo, chega nos lugares, pra não pegar ônibus errado. (Edinho, 10 anos)

Ler é importante pra quando a pessoa sair pra um canto, aí saber onde é o canto. (Antonio, 10 anos)

Porque a gente sabe. Também é no ônibus, tem nome, qual é o nome, pra onde ele vai, né? Aí eu acho importante pra ler e sabe pra onde você vai. (Lurdinha, 11 anos)

Os demais 12% dos alunos revelaram que a leitura é uma atividade importante para o futuro profissional.

Porque sem saber ler a pessoa não vai trabalhar. (Vitor, 10 anos)

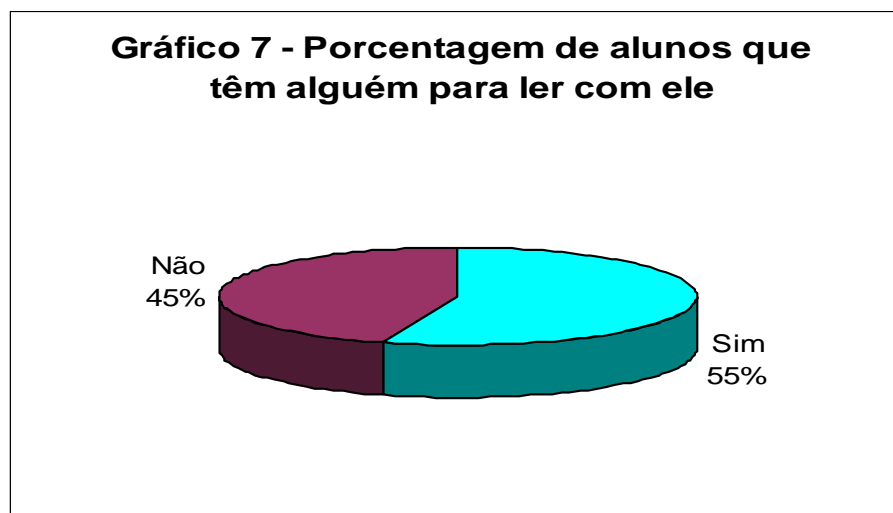
É bom saber ler porque tem que trabalhar, e se não saber ler não arruma trabalho. (Sidney, 10 anos)

Sem saber ler não arruma trabalho. (Ivan, 13 anos)

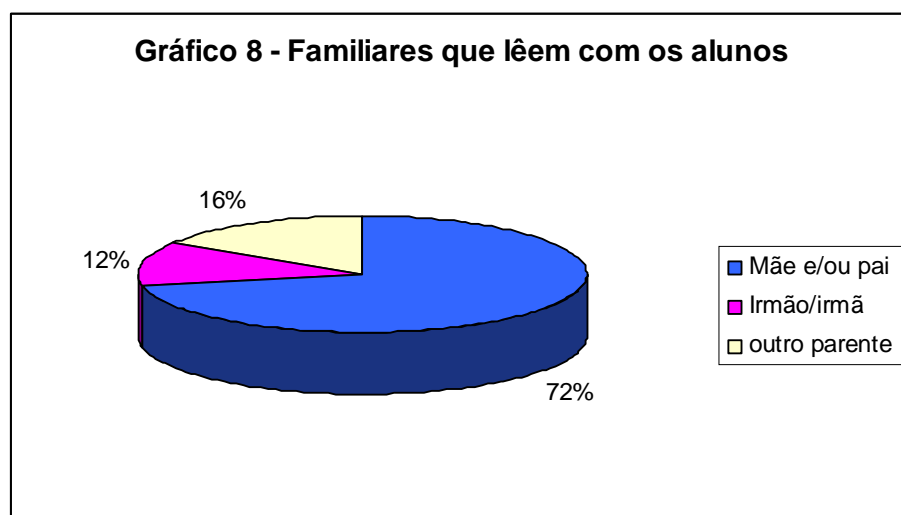
Através dos depoimentos dos alunos, verificamos que a atitude em relação à leitura é positiva, sendo uma atividade importante relacionada com o êxito nos estudos. Também é compreendida como uma atividade importante no aspecto profissional. Além disso, consiste numa atividade presente no cotidiano dos alunos e dominá-la viabiliza mais facilidade em atividades cotidianas e por fim, é uma atividade que confere prazer. Leffa (1996b) esclarece que o interesse e a atitude

positiva em relação à leitura são fatores importantes para a compreensão de textos, e por isso estão entre os fatores mais estudados na literatura.

Outro aspecto da leitura verificado se refere ao incentivo fora da escola, em entrevista questionamos se os alunos têm alguém para ler com eles em suas casas. O gráfico 7 mostra a seguinte porcentagem:



Os dados do gráfico revelam que pouco mais da metade dos alunos tem alguém que faz a leitura junto com eles em sua casa. Normalmente estão se referindo a familiares. Vejamos o gráfico 8.



O gráfico 8 mostra quais são os familiares que lêem junto com os alunos. A maior parte, 72% dos alunos informaram que são os pais as pessoas que lêem com eles em casa. Vejamos os depoimentos dos alunos quando questionados se alguém lia para eles.

Minha mãe quando ela chega do trabalho. (Edinho, 11 anos)

Às vezes o meu pai, ou então minha mãe. (Alice, 08 anos)

Minha mãe e o meu pai. (Cris, 09 anos)

Minha mãe. (Clarisse, 11 anos)

De vez em quando a minha mãe. (Ryan, 14 anos)

Meu pai e minha mãe. (Eduardo, 09 anos)

O meu pai e minha mãe. (Sidney, 10 anos)

O irmão ou irmã foi indicado por 12% dos alunos como a pessoa que ler com eles.

Ler. A minha irmã. (Arlete, 12 anos)

Meu irmão. (Juan, 13 anos)

Alguns alunos tanto têm os pais quanto os irmãos que lêem com eles. Alguns alunos afirmaram, respondendo se alguém lia para eles.

Meu irmão, minha mãe (Thomas, 10 anos)

Ler. Minha mãe, meu irmão. (Gustavo, 09 anos)

A minha mãe e a minha irmã. (Cibela, 09 anos)

Os demais alunos, 16%, revelaram que outros parentes lêem para eles. A prima foi apontada por Nicole, como a pessoa que lê para ela, além de seu pai.

A minha prima. Meu pai lê de vez em quando. (Nicole, 10 anos)

Por sua vez, Tati, afirmou que a tia ler para ela:

Tem vez que a minha tia lê pra mim e tem vez que eu mesma leio pra mim. (Tati, 10 anos)

Entre os depoimentos temos o de Júlio, ele revela ter muitas pessoas que lêem para ele em sua casa:

Ler. Meu tio, minha mãe e minha tia... E meu primo. (Júlio, 09 anos)

Outro item se refere aos alunos que não têm uma pessoa para ler com eles. No total, 45% dos alunos afirmaram não ter uma pessoa em casa para fazer leituras. Tal fato se deve à falta ou pouca escolaridade de seus pais. Assim, temos os seguintes esclarecimentos, quando os alunos responderam se alguém lia para eles:

Minha mãe não sabe. (Aline, 09 anos)

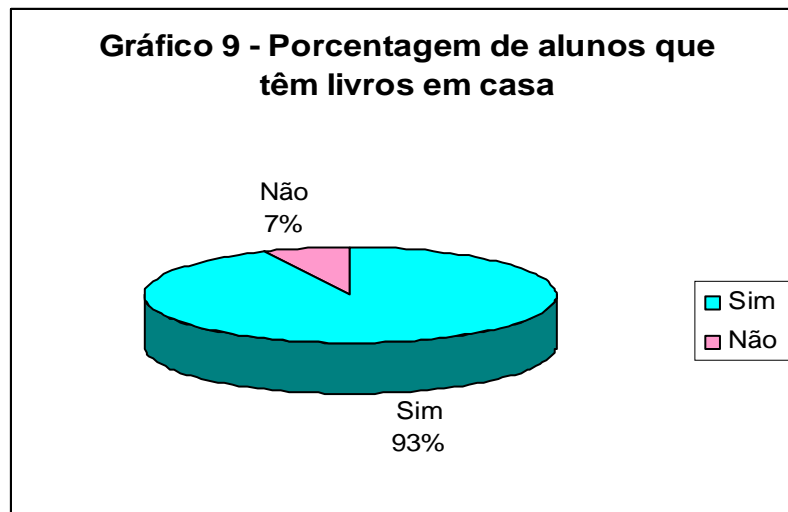
Não. Meu pai sabe mais ou menos ler, mas é ruim da vista parece, aí a minha mãe não sabe ler. (Lurdinha, 11 anos)

Dois alunos afirmaram fazer a leitura sozinha, às vezes, para outras pessoas de sua casa.

Não. Quem lê sou eu... Leio pra o meu irmão. (Lívia, 09 anos)

Não. Eu, meu primo e meu irmão lê. Nós três. Meu irmão é pequeno, tem sete anos, ele ainda não lê não. (Antonio, 10 anos)

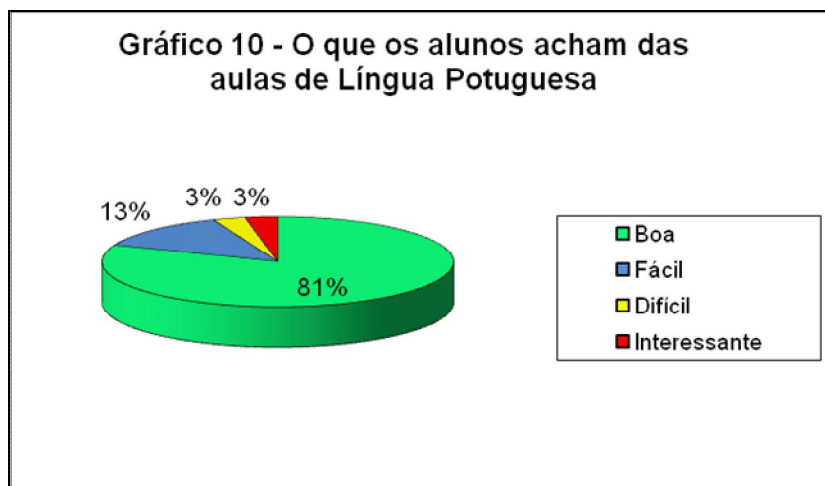
Pouco mais da metade dos alunos (55%) tem alguém para ler com eles, fato também relacionado à baixa escolaridade dos familiares, que corresponde à realidade de nosso país, cujo índice de jovens e adultos analfabetos é bastante elevado, especificamente em nosso Estado. Embora alguns alunos não tenham uma pessoa para ler com eles, isso não acontece por justificativa da falta de livro. O gráfico abaixo mostra o seguinte:



A grande maioria, 93% dos alunos, tem livros em sua casa e apenas 7% não têm livros em casa. Dos alunos que têm livro em casa, todos têm livros didáticos, que podem ser de séries anteriores ou que foram de pais ou irmãos. Além dos didáticos, 31% dos alunos indicaram ter livros de historinhas, 2% afirmaram ter livros bíblicos e 2% indicaram ter gibis.

Os dados acima reforçam a afirmação de Perini (2000, p. 81) de que “o material escrito que chega às mãos dos alunos se compõe essencialmente de textos didáticos”. O autor ressalta que embora esse material apresente um interesse imediato, em princípio por garantir um melhor desempenho acadêmico, também é reconhecido o grau de desinteresse que os alunos mostram pelo livro didático. Em geral essa falta de interesse está associada a causas gerais, que favorecem para tornar pouco atrativa qualquer atividade escolar.

Em se tratando dos textos e conteúdos desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa, as entrevistas revelaram o que os alunos acham da disciplina. Vejamos o gráfico 10.



A maior parte, 81%, dos alunos consideram a aula de Língua Portuguesa boa, 13% consideram que são aulas fáceis, 3% acham as aulas interessantes e apenas 3% consideram as aulas difíceis. Em sua pesquisa sobre a relação entre leitura e desempenho escolar, Simões e Carnielli (2002) verificaram que o aluno leitor é um aluno bom ou ótimo na disciplina de Língua Portuguesa e que as notas nessa disciplina influem diretamente nas histórias de sucesso dos alunos. Podemos concluir então, que para o aluno obter êxito nesta disciplina é necessário que esteja motivado, que tenha metas relacionadas a ela, e que mobilize forças para atingi-las.

Os dados a que nos referimos nesse trabalho são para que possamos apresentar nossos alunos e, assim, atender a observação de Silva (2003b), que afirma ser necessário conhecer o perfil das crianças para que um trabalho que vise promover a leitura obtenha êxito. Nesse sentido, é importante buscar compreender os interesses, desejos, problemas, dificuldades, valores, potencial e saberes dos alunos. Esses conhecimentos são fundamentais para tomar decisões pedagógicas para o ensino e promoção da leitura junto aos alunos, por meio da seleção coerente de textos e da organização de estratégias de ensino.

Temos, pois, alunos que afirmaram gostar de ler; atividade que está associada à progressão nos estudos e na vida profissional, ajuda no dia-a-dia e é uma atividade prazerosa, o que implica, portanto, uma atitude positiva em relação à leitura. Da mesma forma, têm também uma visão positiva da disciplina Língua Portuguesa; costumam ler com seus pais e têm livros em casa, principalmente didáticos.

Considerando esse perfil da 3ª série matutina, podemos pensar na função da escola e do professor em manter seus alunos motivados. Como vimos, para Guimarães e Boruchovitch (2004) tanto o professor, quanto os administradores escolares são responsáveis pela construção de um ambiente educacional potencialmente motivador e para isso é essencial dá atenção para as necessidades sócio-emocionais dos estudantes. Especificamente quanto ao professor, este tem papel importante, seja para resgatar, seja para manter a motivação dos alunos. A nosso ver, esta última função, manter otimizada a motivação dos alunos, é imprescindível, isso porque os diversos estudos têm comprovado um decréscimo sensível em relação à motivação dos alunos, pelo menos a partir da 3ª série (BZUNECK, 2001). Em relação à leitura, Perini (2000) esclarece que os primeiros fracassos conduzem os alunos a evitar novas oportunidades de ler, fato que colabora para o surgimento de atitudes desfavoráveis em relação à leitura que se iniciam cedo, por volta da 3ª série.

Sabemos que o professor pode incentivar e motivar seus alunos para a atividade de leitura. Tivemos demonstração de que a escolha de textos que contemple os interesse dos alunos e a leitura em voz alta podem ajudar a desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, o leitor iniciante precisa do auxílio de um leitor maduro, no caso o professor, que o ajude a criar estratégias para compreender o texto, e conseqüentemente tornar-se autônomo, portanto mais motivado para a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se perguntarmos a uma criança ou a um pai de aluno qual é a habilidade mais importante a ser aprendida na escola, é muito provável que respondam: “aprender a ler e escrever”. Sem dúvida, essa foi uma preocupação que nos levou a realizar esse estudo. Mediante essa consideração, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores? Buscando responder ao questionamento, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, caracterizada como estudo de caso, cuja coleta de dados se deu através da observação das aulas de Língua Portuguesa e das entrevistas da professora e dos alunos de uma 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de nossa capital.

Da análise dos dados do material levantado sobre a sala de leitura, o relato de 14 aulas de Língua Portuguesa e o material coletado nas entrevistas com a professora e os alunos, delineamos o contexto em que a leitura é trabalhada nessa turma, que pode ser compreendida por meio de três tópicos: as condições físicas e materiais da sala de leitura; as aulas de Língua Portuguesa e o incentivo da professora e as atitudes dos alunos em relação à leitura na escola.

No tocante às condições físicas da sala de leitura, é importante lembrar que a escola não possui biblioteca, no sentido técnico do termo, e sim uma sala de leitura em cujo espaço funciona como sala de vídeo. Embora a sala de leitura tenha boas condições físicas, com espaço amplo, boa iluminação e ventilação, o espaço é utilizado principalmente para exibições de filmes, fato que colabora para que os alunos leiam pouco na sala de leitura. Inclusive a professora da turma pesquisada utilizou o espaço para exibir um filme, mas, em nenhum momento durante a realização da pesquisa, a professora encaminhou seus alunos para lerem na sala de leitura.

A sala de leitura possui um acervo com um número considerável de livros, no total são 1855 exemplares, porém predominantemente didáticos, que equivale a 82% de todo o acervo. Apenas 18% dos livros do acervo são literários, e raros são os exemplares de literatura infantil. Podemos concluir, portanto, que em nosso caso, não há o aproveitamento da potencialidade da sala de leitura para estimular os alunos a ler, uma vez que não se favorece o convívio dos alunos com seu acervo.

Falta, também, integração da sala de leitura com a área pedagógica. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de uma prática que conte com o apoio pedagógico que possa nortear o trabalho do professor para usar a sala de leitura.

No que diz respeito às condições pedagógicas, que incluem as aulas observadas e o material didático utilizados, mediante a observação das aulas de Língua Portuguesa, da entrevista da professora e dos alunos pudemos chegar a algumas considerações.

Inicialmente, constatamos que o volume, ou seja, a quantidade de leitura não é suficiente para que o aluno possa automatizar os processos de decodificação e desenvolver estratégias de leitura. Para tanto, é importante que chegue às mãos dos alunos textos de gêneros variados em certa quantidade e de forma regular, com variados propósitos.

Chegamos ao entendimento de que não há uma prática de leitura prazerosa, do tipo “ler por ler”, “ler para curtir o texto”. Em nenhum momento, a professora reservou um tempo para a leitura, apenas. Ela não realizou, na suas próprias palavras, a leitura que todo professor faz: *“pegar o livro, abrir e ler para os alunos ouvir, ler com alunos, mandando o aluno ler, ajudando-o quando houver falha, etc.”*. Basicamente todos os textos lidos tinham como objetivo responder a uma atividade escrita, para estudo gramatical, ou estudar o texto. Assim, a professora deixou de se utilizar de um dos recursos importantes para estimular o gosto pela leitura: a leitura em voz alta.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a leitura em voz alta realizada pelos alunos nas aulas observadas: os textos lidos foram de gênero não destinados a esse tipo de leitura, o que explica, de certa forma, as dificuldades dos alunos em lê-los.

Como já foi dito, em geral, a leitura dos textos foi feita tendo como objetivo responder exercícios, principalmente de gramática. Para tanto, foram utilizados textos curtos, normalmente quadrinhas, tendo como pretexto o estudo gramatical e que tomavam todo o tempo disponível, tornando as aulas repetitivas, sem novidades.

Esses mesmos textos, muito pequenos, acabam por não significar nenhum desafio para o aluno; pois, para estar motivado, o aluno deve estar diante de um desafio, para que se esforce e atinja objetivos. Por outro lado, os textos que foram lidos em voz alta pelos alunos, com já foi dito, ofereceram muita dificuldade.

Entretanto, reconhecemos que encontrar o ponto de equilíbrio entre textos muito fáceis e textos difíceis, parece não ser tarefa muito fácil para o professor.

No sentido geral, as teorias da motivação afirmam que um aluno motivado busca desafios e novidades, isso mobiliza seus esforços para atingir uma meta e aumenta seu sentimento de competência. Esse grau de desafio não tem um padrão, porque cada indivíduo tem o seu; o que podemos afirmar é que o professor pode realizar seu trabalho tendo como meta motivar seus alunos. Especificamente, neste estudo, em termos de compreensão de leitura, podemos pensar que textos sem dificuldades ou textos com bastante dificuldade parecem estar em posições opostas, portanto, longe do ponto ideal de desafio.

Quanto ao livro didático, importante portador de textos e, normalmente, o único material escrito que chega às mãos dos alunos, é pouco utilizado pela professora, que prefere selecionar outros textos para trabalhar com a turma, copiando-os no quadro ou apresentando-os em folhas copiadas ou mimeografadas. Nesse sentido, consideramos que o livro didático é pouco valorizado pela professora; isso impede, de certa forma, que os alunos tenham a oportunidade de conhecer seu próprio livro e possam ver que ele pode se revelar como fonte de informação e de prazer.

Quanto às atitudes dos alunos em relação à leitura na escola, pudemos concluir que esses alunos têm uma atitude positiva quanto a essa atividade. Embora a professora da turma tenha sido enfática em relação à atitude de seus alunos quanto à leitura, afirmando que *“eles não lêem nada”* e que *“a atitude deles é de quem não gosta mesmo de ler”*, as entrevistas dos alunos contrariam, de certa forma, a fala da professora, pois, eles afirmaram gostar de ler e também reconhecem a importância da leitura para progredir nos estudos e na vida profissional. Além disso, na fala dos alunos, ficou claro que a leitura pode ser uma atividade prazerosa.

Diante da atitude positiva dos alunos em relação à leitura, caberia à professora mantê-los motivados. Porém, tudo indica que a professora não conhece seus alunos, no sentido de saber suas preferências, interesses, entre outros; além de ter criado uma imagem distorcida da turma, não percebendo que a realidade de seus alunos pode ser diferente da que ela acredita.

Reconhecemos que o trabalho docente não se trata de uma atividade fácil, mas sabemos também que é necessário ao professor reavaliar seu papel,

reconhecendo-se como agente importante na formação do aluno leitor. Nesse contexto, é necessário que o professor procure perceber qual o potencial de seus alunos e como ele pode trabalhar a leitura considerando tais potenciais.

Os resultados obtidos com a análise dos dados da pesquisa realizada nos permitiram refletir sobre o papel da escola em motivar e formar o gosto pela leitura. Ao fim, concluímos que na escola onde o estudo foi feito, tanto as condições físicas quanto os procedimentos pedagógicos não são suficientes e adequados à formação do aluno leitor.

Embora tenhamos, ao final de nosso estudo, uma resposta negativa para nossa pergunta-problema, queremos ressaltar que o objetivo não é o de simplesmente culpar a escola e a professora da turma. Ao contrário, se formulamos o questionamento é porque acreditamos na escola e no papel do professor como mediador da aprendizagem e da formação do aluno. Acreditamos que a escola pode, além de ensinar a técnica, estimular o gosto pela leitura e motivar seu aluno a ler. Porém, para que pudéssemos entender em que contexto a leitura é trabalhada foi imprescindível a análise sobre a situação escolar, trazendo para o corpus desse trabalho informações até certo ponto incômodas.

Acreditamos também que, quando se trata de formar e motivar o aluno, toda a escola deve envolver-se, para que tanto as condições físicas, quanto as pedagógicas possam ter um objetivo comum. Pudemos observar, em nosso estudo de caso, que a escola tem uma sala de leitura em ótimas condições físicas, mas que, basicamente, apenas armazena livros didáticos e não é um ambiente freqüentado pelos alunos com o objetivo de ler, nem mantém o serviço básico de bibliotecas que é o empréstimo de livros. Quanto às condições pedagógicas, constatamos que as aulas se caracterizam com pouca quantidade de leitura, sem uma variedade de gêneros, o que implica, portanto, uma leitura sem novidades.

Se antes afirmamos que o professor deve reconhecer seu potencial em formar alunos leitores, ressaltamos que essa reflexão não pode ser um ato solitário: toda a comunidade escolar deve engajar-se na meta de incentivar o aluno a ser, de fato, um leitor. E se aqui podemos falar em verdades do contexto escolar, uma delas é que só se *aprender a ler lendo*, seja na sala de aula, seja na sala de leitura; o importante é que o aluno tenha a oportunidade de ler através do contato com diversos materiais escritos e desenvolva, cada vez mais, essa habilidade que é a base da aquisição de conhecimentos e de formação do intelecto humano – a leitura.

Esta dissertação não tem, evidentemente, a pretensão de retratar a realidade do ensino da leitura de forma ampla, já que se trata de um estudo de caso. Entretanto, esperamos que ela possa contribuir de alguma forma para outros estudos que possam ajudar a desvendar algumas práticas da educação escolar relativas à formação do leitor na nossa região.

Finalmente, longe de ser apenas uma denúncia, este estudo pretende contribuir para a formação de uma massa crítica entre os nossos educadores e formadores em todos os níveis sobre o papel da escola como agência mais importante para o letramento dos futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vera Lúcia F. G. A coleção da biblioteca escolar. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al (orgs). **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29- 32

ANDRADE, Maria Eugênia A. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al (orgs). **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-15

ANDRÉ, M. E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BLACHOWICZ, Camile L. Z.; WIMETT, Cathryn A. Respostas à literatura: modelos para professores iniciantes. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta (orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 204-218.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/anexos/111.htm>. Acesso em 10/04/06

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: 1998.
Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5459

_____. Ministério da educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** – médias de desempenho comparado do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007. Disponível em:
http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf

_____. Ministério da educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** – relatório SAEB 2001- Língua Portuguesa. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorioSAEB_portugues.pdf
Acesso em 25/06/2008

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-36.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al (orgs). **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 21-23.

CHARTIER, Roger. Leituras e leitores “populares” da renascença ao período clássico. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 117-134.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

FÁVERO, Osmar. A educação no congresso constituinte de 1966-67: contrapontos. In:_____, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras: 1923-1988**. 2ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1996. 241-253.

FISCHER, Steven. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GILMONT, Jean-François. Reforma protestante e leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 47-77.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p. 78-95.

_____. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b. p 37-57.

_____. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. 2003. 189f. Tese Doutorado em Desenvolvimento Humano e Educação - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000295355>. Acesso em 07/12/07

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, v.17, n. 2, p.143-150.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>. Acesso em 20/03/07

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 17-24, jan/abr, 2003.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a04v19n1.pdf>. Acesso em 07/12/07

JOHNS, J. L.; VANLEIRSBURG, Peggy. **Incentivando o hábito de leitura**: considerações e estratégias. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. (orgs) **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 105-119.

JOSUALDO. A literatura infantil. São Paulo: Cultrix, 1982.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KINPARA, M. M. Motivação humana: motivos envolvidos no processo educacional na UFAC. 2000, 155f. Tese Doutorado em educação - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.
Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000215228>. Acesso em 20/03/07.

KLEIMAN, Ângela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tânia; BECKER, P. (orgs.) **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 27-68.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 2004

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercados de Letras, 1999.

LA ROSA, J. Motivação e aprendizagem. In: LA ROSA, J. (org). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: Edipucrs, 2002, p. 169-190.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEAHY, Cyana. Relembrando algumas premissas fundamentais. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisa e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 199-206.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolíngüística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996a.

_____. Vilson J. Fatores da compreensão na leitura. Cadernos do IL, Porto Alegre: v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/index.html> Acesso em 11/09/2008.

_____. Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 165-202.

MALUF, M. F.; BARDELLI, S. C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de um escola de primeiro grau. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, vol. 7, n. 3, p. 263-271, set/dez., 1991.

MARCHESE, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESE, A.; GIL, C. H. (orgs). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17- 33.

MCKENNA, Michael C. Em direção a um modelo de aquisição de atitudes de leitura. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta (orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 29-52.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado das letras, 1996.

NEVES; E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan/abr, 2004.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf>. Acesso em 07/12/07.

NUTTIN, Joseph. **Teoria da motivação humana**: da necessidade ao projeto de ação. São Paulo: Loyola, 1983.

OLIVEIRA, M. B. V. Construção da linguagem, construção do mundo. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F.(orgs). **Escola fundamental currículo e ensino**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1995. p.113-126.

PASSIANI, Enio. Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil. **Sociologias**, jan./jun. 2002, n.7, p.254-270. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-45222002000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em 28/07/2008.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRITÁN, J.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 99-117.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 78-86.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-227.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno de recalcado. In: DIONISIO, A. Paiva; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 13-20.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RICHARDSON, Judy S. Coordenando leituras em voz alta feita pelo professor com o conteúdo do Ensino Médio. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta (orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 233-242.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José; GAMBOA, Sílvia (org). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995, pp.13-59.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M; VILELA, R. (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. São Paulo: DP&A, 2003. p 137-179.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A produção da leitura da leitura na escola**: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Conferências sobre leitura**. Campinas-Sp: Autores Associados, 2003a.

_____. **Leitura em curso**. Campinas-Sp: Autores Associados, 2003b.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Autores Associados, 1981.

_____. **Unidade de leitura**. Campinas-Sp: Autores Associados, 2003c.

SILVEIRA, Maria Inez M. **Leitura - aspectos e abordagens**. Maceió, UFAL/CEDU, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006 (mimeo-texto de circulação restrita).

_____. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

_____. **Leitura – o ponto de vista do processamento**: as estratégias de leitura e sua importância para a compreensão de textos escritos. Maceió, UFAL/CEDU, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007 (mimeo-texto de circulação restrita).

_____. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SIMÕES, J. F.; CARNIELLI, B. L. A importância da leitura para o desenvolvimento escolar dos alunos do ensino fundamental. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 13, p. 51-63, nov, 2002.

Disponível em: http://biblioteca.ricesu.com.br/ler.php?art_cod=1089. acesso em 15/08/06.

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

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Glória M. A.; SILVA, Leda M. S. leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisa e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 167-176.

TAPIA, Jesús Alonso; GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 161-175.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Cartula. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 135-163.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2 ed. Porto alegre: Bookmann, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 11-17.

ANEXO I**ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS**

1. O que você acha das aulas de Língua Portuguesa?
2. O que você mais gosta de ler nas aulas de Língua Portuguesa?
3. Você lembra de algum texto que a professora trouxe para a aula? Você gostou desse texto?
4. Na sua casa, alguém lê para você? Quem?
5. Você tem livro em casa?
6. Você frequenta a sala de leitura da escola?
7. Para você, o que é ler?
8. Você gosta de ler?

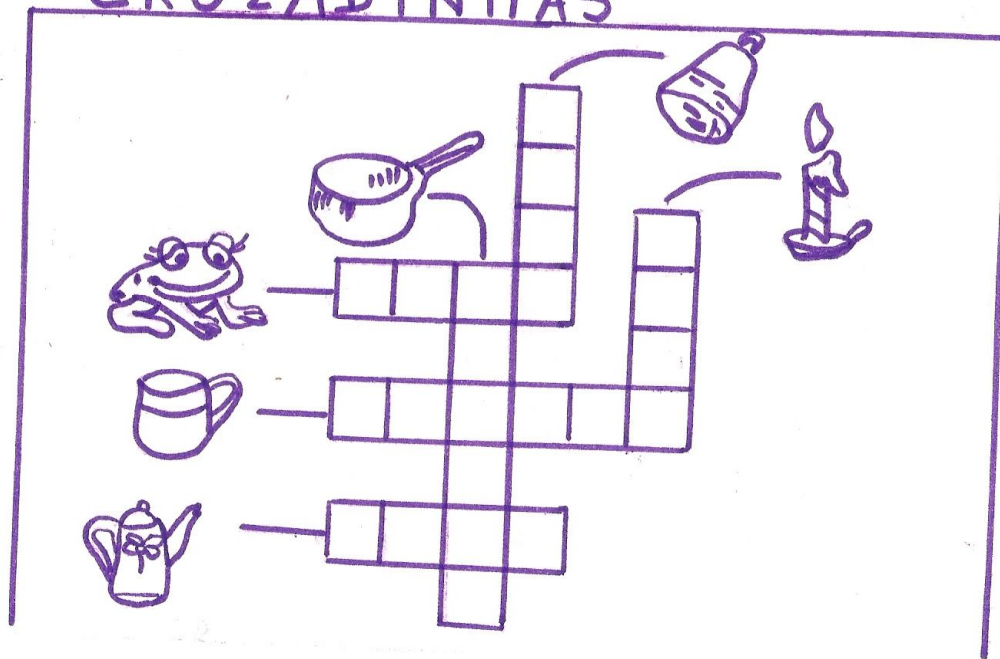
ANEXO II**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA**

1. O que você entende por leitura? O que é ler?
2. Você se considera uma leitora?
3. Fale sobre seus hábitos de leitura?
4. Como são planejadas as aulas de leitura?
5. As atividades de leitura que você faz nas aulas são suficientes para formar alunos leitores?
6. Quanto à leitura, qual é a atitude dos seus alunos?
7. Você percebe a evolução dos seus alunos enquanto leitores?
8. Você já teve oportunidade de verificar essa mudança?
9. Como você utiliza o livro didático?
10. Como você utiliza a sala de leitura?

ANEXO III

ATIVIDADE ENTREGUE AOS ALUNOS – AULA 7

CRUZADINHAS



ANEXO IV

ATIVIDADE ENTREGUE AOS ALUNOS – AULA 14

Estado: _____


Nome: _____ nº _____

Série: _____ Turma: _____ Data: _____

Prof: _____

Verificação de Aprendizagem de
Língua Portuguesa

1º Observe a gravura e complete a história com as palavras do quadro:



Na festa de _____, os _____ subiam pelo céu. Tinha _____, fogueira, _____, churrasco...

Os _____ com _____ listradas _____ com as _____. Elas usavam vestidos de chita com _____ coloridos.

Fei uma _____!

2º Use o lil ~:

♡ corações ♡♡ corações
limão - mãe - irmãs - caminhar.

39) O que é o que é?

Estou no começo do rio, no meio da terra e no fim do mar?



O rato roeu a roupa do Rei de Roma. Quantos roes tem isso?

Ri: _____

Ri: _____

40) Acentue as palavras corretamente:

anore - robo - tambem - atros
infancia - mesel - pessego - cafe

50) Separe as sílabas e circule a sílaba tônica:

boneca - _____

anjo - _____

passaro - _____

barraca - _____

galinha - _____

confeição - _____

capricho, beijos da professora e Faiz
Festas de ninas