

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



CRISTIANE FERREIRA DA COSTA

**UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM
TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE ANANINDEUA**

Belém – PA
2016

CRISTIANE FERREIRA DA COSTA

**UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM TURMAS DO 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Belém – PA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Costa, Cristiane Ferreira da

Um estudo das práticas de leitura em turmas do 5º ano do ensino fundamental do município de Ananindeua / Cristiane Ferreira da Costa; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

1. Leitura – Estudo e ensino 2. Métodos de ensino 3. Leitura. I. Santos, Tânia Regina Lobato dos Santos. (orient.). II. Título.

21º ed. 372.4

CRISTIANE FERREIRA DA COSTA

**UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM TURMAS DO 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Data de Defesa: / /

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutorado em Educação – PUC-SP
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Doutorado em Semiótica e Linguística – USP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
Doutorado em História, Filosofia e Educação - Unicamp
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Externo

Prof. Dr. Selma Costa Pena
Doutorado em Educação - UFRN
Universidade Federal do Pará – UFPA

Dedico este trabalho a minha saudosa mãezinha Dona Elza (*in memoriam*), que partiu durante a caminhada deste estudo, não está mais presente neste mundo físico para ver a chegada ao momento final. Mas sei que, lá no mundo espiritual, está orgulhosa e feliz por mais esta batalha que está prestes a ser vencida. Pois, sempre me incentivou a nunca desistir dos meus objetivos por mais difícil que pareça alcançá-los. A todo momento suas palavras de ensinamento de vida e sabedoria me acompanham, e eu posso dividir com todos, em especial com minhas filhas Camile e Carolina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder viver esta alegria, por mais esta conquista, enfrentando vários obstáculos e contratempos que por alguns momentos me fizeram pensar que não conseguiria desenvolver este trabalho até o final.

Aos meus pais, Elza e Armando (in memoriam), que sempre estiveram presente em minha mente com suas palavras de incentivo e exemplos de determinação para atingir seus objetivos, que me ensinaram a sempre lutar pelos meus ideais. Ao meu irmão, Armandinho, que do seu jeito de poucas palavras celebrou minha chegada até este momento. Minha família, meu alicerce.

A minha filha Camile que torceu para eu terminar este trabalho para ficar mais tempo em sua companhia, a minha filha caçula Carolina que nasceu durante a produção desta pesquisa, e já pulou etapas acadêmicas, já sendo chamada de Mestrinha. Amores que me inspiram para vida.

Ao meu companheiro, David Jonathas, pelo estímulo diante da caminhada deste trabalho acadêmico em que, em alguns momentos, desesperei-me, mas que sempre me impulsionou a continuar.

A minha orientadora, Prof. Tânia Regina Lobato dos Santos, pela paciência, devido às idas e vindas, pela perseverança em acreditar, apesar da minha insegurança, que no final daria tudo certo, pela compreensão ao me ouvir. Só tenho a agradecer suas orientações, a fim de querer o melhor em relação ao trabalho.

À professora Selma Pena, que mais uma vez esteve presente em um momento importante da minha vida, contribuindo com suas considerações atenciosas em relação a produção deste texto.

Às professoras Socorro Cardoso e Socorro França, pela atenção e cuidado que tiveram ao fazer as contribuições na Banca de Qualificação, e por terem aceitado continuar como examinadoras desta pesquisa na Banca de Defesa.

À Coordenação, representada na pessoa da Prof. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, funcionários da Secretaria e da Biblioteca Setorial do PPGED/UEPA, sempre muito atenciosos e dispostos em ajudar, quando necessário, em especial o Jorginho e o Antônio.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha vida acadêmica, contribuindo para o meu crescimento intelectual.

Aos amigos da 10ª turma do mestrado, em especial à Luciane (mais conhecida por Luly), pela paciência, disposta a me ouvir, de bondade extrema ao dividir seus conhecimentos comigo, pela força em me encorajar a continuar persistindo nesta produção acadêmica, muito obrigada. Também, à Flávia, Lanna Karina, Mônica e Silvia Sabrina (8ª turma), juntas vivemos momentos em que uma sempre ajudava a outra, tanto no decorrer das disciplinas como no processo de pesquisa da dissertação.

À Secretaria Estadual de Educação por conceder licença para que eu pudesse dar continuidade na minha formação enquanto profissional, autorização que me possibilitou chegar na produção final deste texto e, assim, compartilhar no meu ambiente de trabalho, com professores e alunos e para sociedade como todo.

À Direção da escola de ensino fundamental onde a pesquisa foi realizada, bem como aos professores sujeitos da pesquisa, e demais funcionários, que foram receptivos a minha permanência na escola.

Quando lemos, conseguimos viajar para muitos lugares, encontrar muitas pessoas e conhecer o mundo. Também podemos aprender a lidar com os problemas que tenhamos, instruindo-nos com as lições do passado.

(Nelson Mandela)

COSTA, Cristiane Ferreira da. **Um estudo das práticas de leitura em turmas do 5º ano do ensino fundamental**. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

RESUMO

A leitura é uma produção cultural, social e histórica que acontece amplamente entre os indivíduos. No contexto escolar, a leitura ocorre mediante as práticas que podem ser definidas pelas possibilidades de apropriação dos tipos de materiais escritos em determinado contexto espaço-temporal. No espaço de sala de aula, os professores são os principais mediadores dessas práticas de leitura. Nessa perspectiva, destacamos a seguinte questão problema que estrutura nossa pesquisa: Quais as práticas de leitura realizadas pelos professores de 5º ano do ensino fundamental? Com o intuito de responder a essa questão, formulamos o objetivo geral: analisar as práticas de leitura desenvolvidas em turmas de 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do município de Ananindeua (PA) com o intuito de contribuir para a compreensão do funcionamento dessas práticas. O referencial teórico compreende as obras de Chartier (1999, 2009), Kleiman (1996, 1999), Cagliari (2008), Lajolo (1982, 1997, 2001), Freire (1989), Geraldi (1984), que percebem a leitura como uma prática histórica e socialmente construída. Os procedimentos metodológicos foram direcionados pelos princípios da pesquisa qualitativa, sendo realizado trabalho de campo, realizou-se a entrevista semiestruturada com as duas professoras de 5º ano, como meio de obter informações relacionadas as práticas de leitura, assim como a observação e os registros das aulas por meio do diário de campo das práticas de leitura em sala de aula. A análise dos dados possibilitou conhecer o uso de diferentes atividades de leitura desenvolvidas nas turmas de 5º ano e constatar a predominância de práticas de leitura que se fundamentam nas concepções de leitura pautadas em uma visão de decodificação como expressão do pensamento, em detrimento da concepção discursiva, em que a leitura constitui um processo de construção de sentidos. Constata que foram poucas as práticas de leitura que se aproximavam de princípios que sustentam a concepção de leitura como processo de construção de sentidos..

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental. Práticas de Leitura.

COSTA, Cristiane Ferreira da. A Study of Reading Practices at Fifth Grade Classrooms in Elementary School. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ABSTRACT

Reading is a cultural, social, and historical practice that happens among individuals. In the school context, reading practices are defined by the many ways one can get in touch with different types of written materials in a specific context, and by the way the reading process occurs. In the classrooms, teachers are the main mediators of the process of reading. This study brings the question “What are the reading practices carried out by 5th grade elementary school teachers?”, in order to answer this question, in this study we will analyze the reading practices developed in 5th grade elementary school classes at a public school in Ananindeua (Pará, Brazil) to contribute to the understanding of these practices. It is based on the theoretical work of authors that understand reading as a social and historical practice, such as: Chartier (1999, 2009), Kleiman (1996, 1999), Cagliari (2008), Lajolo (1982, 1997, 2001), Freire (1989) and Geraldi (1984). Developed as a field research, it has its data collected from observations, field diary and interviews. The subjects were two teachers, asked about their life history, personal reading habits, concepts and practices.

Keywords: Pedagogical Practices. Elementary School. Reading Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Levantamento de produções encontradas no Banco de Dados da CAPES	18
Figura 1	Município de Ananindeua	30
Quadro 2	Resultados IDEB de escolas estaduais de Ananindeua em 2013	30
Figura 2	Entrada da Escola Sítio do Picapau Amarelo	32
Figura 3	Pátio interno da Escola Sítio do Picapau Amarelo	33
Figura 4	Direção e Coordenação pedagógica da Escola Sítio do Picapau Amarelo	33
Figura 5	Sala de rádio da Escola Sítio do Picapau Amarelo	34
Figura 6	Quadra esportiva da Escola Sítio do Picapau Amarelo	35
Figura 7	Sala de professores e atual sala de leitura	36
Figura 8	Comunicado da sala de leitura: “professor (a), este espaço é seu, aproveite!”	36
Figura 9	Painel exposto no corredor das salas de aulas	38
Figura 10	Parede do corredor com painéis textuais	39
Figura 11	Sala de aula identificadas com pequenos cartazes	39
Figura 12	Cartaz produzido em sala de aula pelos alunos do 5º ano	40
Figura 13	Cartaz “Palavras mágicas”	41
Figura 14	Cartaz “Hábitos Saudáveis”	42
Figura 15	Alunos reunidos na quadra de esportes para cantar o Hino Nacional	43
Figura 16	Alunos brincando com o jogo de dama	43
Figura 17	Sala de aula do 5º ano A	44
Figura 18	Sala de aula do 5º ano B	45
Figura 19	Turma 5º ano A desenvolvendo atividade em duplas	45
Figura 20	Aluna do 5º ano realizando individualmente atividade de cópia do livro didático	46
Figura 21	Organização da sala de aula	46
Figura 22	Painel exposto em sala de aula	47
Figura 23	Turma do 5º ano B realizando atividade em grupos	48
Figura 24	Organização da Turma 5º ano A	48
Figura 25	Cartaz produzido na Turma da Professora Narzinho sobre “Aedes aegypti”	49
Figura 26	Cartaz produzido na Turma da Professora Narzinho sobre “cuidados com a água”	50
Figura 27	História sobre a festa junina	97
Figura 28	Cópia de atividade	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	IDEB de escolas estaduais de Ananindeua de 2005 a 2015.	31
-----------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
1.1 Caminhos percorridos para a geração de dados	27
1.2 Caracterização da escola	29
1.3 As salas de aula do 5º ano	44
.....	
1.4 As professoras	51
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA	54
2.1 Concepções de leitura, texto e letramento	60
2.2 A leitura e suas construções	65
2.3 O ensino e a aprendizagem da leitura	70
3 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	75
4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR	80
4.1 Relatos das professoras sobre concepções de leitura	80
4.2 As práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras	84
4.3 As professoras e suas práticas de leitura em sala de aula	91
4.4 Os materiais e instrumentos utilizados em sala pelas professoras	96
4.4.1 Construção de texto e leitura coletiva.....	97
4.4.2 A Leitura enquanto processo de compreensão	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo investigar as práticas de leitura de professores de turmas do 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Ananindeua, Pará. O encontro com esta temática se deu no decorrer da graduação em Pedagogia, no período de 1997 a 2001, culminando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em que analisei o ambiente da sala de leitura e seu alcance na prática escolar.

Em 2006, iniciei minha trajetória docente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED). Essa experiência, ainda que incipiente, oportunizou-me observar situações em que a diversidade das práticas de leitura possibilitou o despertar das crianças para uma leitura prazerosa.

Essas observações se ampliaram, quando ingressei, em 2009, na rede pública de ensino, vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA), para exercer a função de docente nos anos iniciais, motivando-me a pesquisar sobre as práticas de leitura na escola por considerar que, neste ambiente, são desenvolvidos, entre outros, os aspectos afetivos, cognitivos e sociais das crianças, proporcionando-lhes apreender conhecimentos das práticas culturais, dentre as quais, a leitura. Desta forma, a problemática deste estudo incidiu em investigar que práticas de leitura são desenvolvidas por professores das turmas de 5º ano com o intuito de compreender o funcionamento destas práticas.

A partir das vivências e observações no ensino fundamental, no espaço de sala de aula, percebi a ação de alguns professores no sentido de estimular a leitura por meio de atividades que possibilitassem a criatividade e a motivação dos alunos. A experiência, enquanto docente das séries iniciais, direcionou o meu olhar para esta etapa da aprendizagem e para sua importância no percurso da formação do sujeito; pois, a vivência das séries iniciais refletirá no desenvolvimento das crianças não só no que tange ao sucesso escolar, mas enquanto cidadãs ativas e participativas na sociedade, especialmente no que se refere à leitura.

Diante disso, a escolha pelas séries iniciais, em particular o 5º ano, deu-se por ter desenvolvido atividades seguidas com turmas destas séries, o que me permitiu perceber um pouco a realidade dos alunos em situações de aprendizagem

envolvendo a leitura. Outro fator relevante é o fato do 5º ano ser o último do Ciclo II¹, que finaliza os anos iniciais, em que as atividades envolvem tanto a leitura, quanto a sistematização da ortografia, visando a ampliação e consolidação do domínio do sistema alfabético. Desta forma, pressupõe-se que a criança já tenha o domínio em relação à compreensão da leitura de palavras, frases e de textos, ou seja, saberes consolidados da língua falada e escrita. Como afirmado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – 9394/96), o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, Art. 32, I).

As orientações curriculares têm apontado que o processo de alfabetização deve ser alcançado nos dois primeiros anos do ensino fundamental, cabendo aos anos seguintes a formação leitora da criança a partir da compreensão, interpretação e análise de textos, assim como a ampliação e consolidação da escrita do alfabeto. Para o alcance disso, é importante considerar aspectos de natureza intelectual, afetiva e social como fundamentais na orientação de práticas de leitura para que estas sejam significativas para formação das crianças do Ciclo II.

Nesta perspectiva, a leitura, além de constituir-se em um instrumento de aquisição de saber, é também um meio para formação do ser humano. Desta forma, o indivíduo que já se apropriou da leitura obtém uma mediação que pode proporcionar uma ampliação da sua visão de mundo, bem como possibilitar mudanças em sua realidade.

No ano de 2014, após estudo e dedicação, participei do processo seletivo do Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA), consegui ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), na Linha Formação de Professores, o que me proporcionou contato com novos conhecimentos, a construção e renovação de ideias e pensamentos a partir de leituras de diversos autores estudados no decorrer das disciplinas obrigatórias e eletivas.

¹ A partir da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Estadual de Ensino do Pará, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) passou a usar o termo Ciclo da infância I e Ciclo da infância II para a organização dos anos iniciais. Segundo SILVA (2012), a SEDUC, a partir de 2010, legitimou os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, por meio da Portaria 040/2010, que trata em seu art. 4º, §1º, inciso I e II sobre a estruturação do sistema dos anos iniciais em Ciclo de Infância. O Ciclo da Infância no Ensino Fundamental de Nove anos compreende Ciclo da Infância I (1º, 2º e 3º ano) e Ciclo da Infância II (4º e 5º ano).

A experiência enquanto docente das séries iniciais influenciou na decisão em estudar e pesquisar mais sobre as práticas de leitura. Afinal, a leitura é importante à vida social, uma vez que o cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres, precisa desenvolver capacidades que lhe possibilitem ler, compreender e avaliar textos diversos, ou melhor, de interagir com diferentes gêneros textuais – poesias, notícias, histórias, reportagens, entrevistas, receitas, bilhetes, cartas, convites – que circulam na sociedade em diferentes instâncias de atividade humana.

Essas práticas são pedagógicas e devem ser desenvolvidas no decorrer de todo o ensino fundamental. Nesse sentido, a escola deve proporcionar aos seus alunos condições para que eles tenham acesso ao conhecimento cientificamente e historicamente acumulado, assim como possibilidades de reelaborá-los, pois “[...] nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque” (RANGEL, 2004, p. 29).

Portanto, privilegiar as práticas de leitura como objeto de pesquisa é relevante para o contexto escolar e social, pois a leitura é uma produção cultural, social e histórica que acontece amplamente entre os indivíduos. Sendo assim, as práticas de leitura podem ser definidas pelas possibilidades de apropriação dos tipos de materiais escritos em determinado contexto espaço-temporal, bem como pelo modo como a leitura possa ocorrer.

Na perspectiva de delimitar e entender este objeto de pesquisa, realizou-se um breve levantamento, no período de 2007 a 2014, sobre as pesquisas disponibilizadas no Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando informações sobre a temática, primeiramente, no âmbito nacional. Em seguida, no âmbito local, no Estado do Pará, a partir dos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e UEPA, e também no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPA.

No banco de dados da CAPES, identificou-se, a partir de combinações com o descritores **práticas, leitura, ensino fundamental, professores**, alguns trabalhos científicos, entretanto selecionou-se os que mais se aproximam do objeto de estudo da pesquisa em questão, totalizando 12 dissertações que compreendem os anos de 2011 e 2012².

² A Plataforma está em atualização, por esta razão só foi possível o contato com as produções datadas nos anos de 2011 e 2012.

Dentre os 12 trabalhos encontrados, 02 coadunam-se à educação infantil, 05 enfocam o aspecto no ensino fundamental, 02 são direcionados à educação de jovens e adultos, há ainda 01 envolvendo o ambiente hospitalar, 01 voltado para educação no campo e, por fim, 01 enfocando a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para melhor entendimento, apresentou-se, no quadro abaixo, as produções encontradas, organizadas por ano, autor (a), instituição e título.

Quadro 1 – Levantamento de produções encontradas no Banco de Dados da CAPES.

ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2011	ANTUNES	UFES	Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública
2011	BEZERRA	UFPE	Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de leitura de professoras na educação infantil
2011	SOUZA	UFPE	As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental
2011	MASCARENHAS	UNEB	As práticas de leitura e escrita nas escolas do campo: uma experiência da fazenda escoval
2012	BORTTOLIN	UNESC	As práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas do município de Forquilha (SC)
2012	SANTANA	UFES	Práticas de leitura em um hospital do município de Vitória/ES.
2012	DIAS	UFSC	O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura
2012	LINHARES	UFPI	Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo
2012	VIEIRA	Universidade Cruzeiro do Sul	Práticas de leitura e letramento no início da escolarização: lendo cantigas infantis
2012	SANTOS	UERJ	Práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos: como formar leitores e escritores?
2012	ROCHA	UNESC	As práticas de leitura em escolas públicas de Araranguá
2012	PAES	UNAMA	Leitura e formação de leitores: percursos e percalços no ensino fundamental

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Dentre as produções apresentadas no quadro acima, todas de nível mestrado, destaca-se que Antunes (2011) buscou compreender o modo como os sujeitos interagem com a leitura, os objetivos que orientavam as atividades e como os procedimentos de ensino-aprendizagem influenciavam no processo de constituição do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental. Já em Souza (2011), destaca-se a análise das práticas de leitura e escrita na transição da educação para o ensino fundamental. Em Bezerra (2011), evidencia-se a reflexão feita sobre as concepções e práticas de leitura de professoras da educação infantil.

Efetivou-se leitura do estudo de Mascarenhas (2011), pois, a referida pesquisa, teve por objetivo levantar e compreender criticamente as práticas de leitura e escrita vivenciadas por alunos de uma escola do campo e a relação dessas práticas com a cultura local, a fim de desnaturalizar as concepções hegemônicas do uso da escrita valorizadas pela escola, que desconsideram o contexto sócio-histórico e cultural dos alunos que têm suas vidas significadas no campo.

O trabalho de Santana (2012) analisa as práticas de leitura que são realizadas no hospital com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, enquanto Dias (2012) descreve analiticamente concepções de docentes sobre as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa, focalizando 4 domínios distintos: ontológico, axiológico, teórico-epistemológico e metodológico.

Linhares (2012), por sua vez, investiga as concepções de leitura e as práticas empregadas pelas professoras de EJA (Educação de Jovens e Adultos) neste processo de ensino. Nas investigações das dissertações, também deparou-se com a pesquisa de Vieira (2012) na área do letramento e de práticas de leitura com crianças no início da escolaridade e, também, Santos (2012) que verifica a legitimação do conhecimento de mundo de sujeitos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade.

Em Rocha (2012), destaca-se a reflexão sobre as práticas de leitura em sala de aula vinculadas ao uso do livro didático. Há o trabalho de Paes (2012) que observa e analisa metodologias empregadas pelos professores de língua portuguesa em suas práticas pedagógicas com a leitura na escola pública. E, por fim, Borttolin (2012) que verifica como a família e a escola podem favorecer ou até mesmo prejudicar a relação das crianças com a leitura.

No âmbito do Estado do Pará, no levantamento realizado no banco de dados do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, no período de 2007 a 2014, utilizei como

aspecto delimitador as características **práticas de leitura no ensino fundamental e práticas de leitura de professores**, que revelaram a ausência de dissertações ou teses que considerassem o aspecto delimitador empregado na busca. Encontrou-se, na UEPA, a dissertação de Lima (2009), que identifica os objetos de leitura que circulam no cotidiano e destes quais estão presentes nas práticas de leitura, de trabalhadores ambulantes do centro comercial de Belém (PA).

Já no PPGL/UFPA, o trabalho que mais se aproxima do objeto deste estudo é a dissertação de Queiroz (2010), pois esta aborda as práticas de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma do ensino fundamental II, tendo o computador como um dos destaques dentre as ferramentas didáticas adotadas.

Finalizando o momento de estudo da arte, não poderia deixar de fora dessa pesquisa a investigação realizada no COLE (Congresso de Leitura do Brasil), evento de referência, que ocorre há mais de 30 anos, para quem estuda ou busca saber sobre aspectos relacionados à leitura.

A pesquisa foi realizada considerando os anos de 2007 a 2014, que compreendem os Congressos 16º ao 19º, para tanto, buscou-se por grupos de trabalho que se relacionassem ao objeto de pesquisa, tal seja “Práticas de leitura, exclusão e gênero”, delimitando a pesquisa às sessões de comunicação.

Encontrou-se alguns trabalhos, entretanto reduziu-se aos que mais têm relação com a temática de estudo da pesquisa em questão.

No 16º COLE, intitulado “**No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las**”, ocorrido em 2007, localizou o trabalho “Práticas de leitura, jovens e experiências de uma leitura homogênea”, de Leite, que trata da relação entre leitura e leitores jovens, buscando verificar as práticas de leitura por quais se orientam os jovens do cotidiano; também, “Práticas de leitura e educação não formal: desarmando as armadilhas da exclusão”, de Santos, que compreende as práticas de letramento desenvolvidas em um espaço de educação não-formal, especificamente a Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente – AACA; por fim, “Práticas de leitura na infância”, de Platzer, que investiga práticas de leitura vivenciadas fora da escola por crianças residentes na zona urbana e na zona rural que frequentam o 2º ano de uma escola municipal.

Por sua vez, no 17º COLE, de tema “**É preciso transcrever o mundo**”, ocorrido em 2009, tem-se “Práticas de leitura e preferências das professoras da rede municipal de ensino de Curitiba”, de Knoublauch e Zimmermann, que trata sobre a

construção social do gosto que ocorre como fruto do habitus socialmente construído, apontando inicialmente dois grupos distintos: as professoras que disseram ter tempo para leitura, e por outro lado, as que dizem não ler por falta de tempo; o estudo “Práticas de leitura no Ensino fundamental: condições de acesso a suportes de leitura”, de Kikuchi, que buscou identificar os diversos suportes utilizados pelas crianças para realizarem leitura, tanto na escola quanto em casa – tal estudo foi realizado com turmas da 4^o série, o atual 5^o ano –; há, ainda, Silva, com “As práticas de leitura na sala de aula e as identidades de gênero”, que trata da perspectiva de que a linguagem é prática social, este trabalho é desenvolvido na posição das práticas de leitura na sala de aula construírem as relações de gênero social; por fim, Freitas, “Alternativas apresentadas pelos professores para o trabalho com a leitura em sala de aula”, que investiga professores da escola pública e privada da cidade de João Pessoa/Paraíba, investiga sobre o que pensam sobre leitura, do ponto de vista das suas práticas de leitura e de sua atuação enquanto formadores de leitores.

No 18^o COLE, de título “**O Mundo grita. Escuta?**”, ocorrido em 2014, tem-se Carvalho, “Lendo práticas de leitura de homens e mulheres do assentamento Paulo Freire Mucuri-Bahia”, que focaliza algumas práticas de leitura de homens e mulheres do campo nos diferentes espaços de seu cotidiano, e pretende identificar e discutir fatores que configuram, determinam e diferenciam tais práticas, entre eles fatores como religiosidade, militância, gênero e escolaridade; o trabalho “Promoção e consolidação de práticas de leitura: tecendo caminhos a partir do prodocência”, de Deus e Gonçalves, que tem a intenção de contribuir com a formação inicial ou continuada de professores, promover a consolidação de práticas de leitura e colaborar com a melhoria da educação básica; também, o trabalho “Como as práticas de leitura do professor através da literatura em sala, podem contribuir na formação da criança leitora, da autora”, de Evangelista, realizada com crianças de turmas do 2^o ano, que destaca a literatura proporcionando desenvolvimento amplo dos indivíduos, enfatizando a importância do professor ler para o seu aluno.

No 19^o COLE, “**Leituras sem margens**”, ocorrido em 2016 localizou-se o trabalho “Práticas de leitura deleite no processo de alfabetização: diálogos com a proposta de formação do Pacto/UNICAMP”, de Fidelis, Pinto e Tonim, que tem como foco levantar conhecimentos prévios, dar visibilidade a ações já institucionalizadas pelos professores em seus campos de atuação, e empreender uma reflexão acerca desses processos de construção do conhecimento, regulando entre

prática/teoria/prática; o estudo “O processo de incentivo à leitura: a prática de professores e suas intervenções em sala de aula”, de Munhoz, que trata da participação vivenciada na “Operação Rio Grande do Sul” e “Operação Xingu”, onde foram realizados oficinas de incentivo à leitura para professores da rede municipal das duas regiões.

Ainda no 19º COLE, o trabalho “Práticas de leitura-fruição: discursos, enunciados e diálogos”, de Tonin, estuda práticas de leitura-fruição por meio da análise de leituras voluntárias dos alunos do ensino fundamental II. Há também o trabalho “Práticas de leitura e escrita em avaliações escolares (1946-1952)”, de Reis e Carneiro, busca compreender as práticas de leitura e escrita veiculadas em avaliações escolares: boletim escolar, livro de inspeção escolar, livros didáticos do período de 1946 a 1952. Deparou-se com o trabalho “A promoção da leitura junto aos alunos do ensino fundamental II: um olhar para a prática de leitura na aula de história”, de Camilo e Ometto, que volta-se para as práticas de leitura e escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas, especificamente nas aulas de história. E, por fim, a pesquisa “A prática de leitura na educação de jovens e adultos no sistema prisional”, de Buarque, Bufalo e Nilsen, que propõe uma reflexão sobre as práticas de leitura de alunos da educação de jovens e adultos que estão inseridos no sistema prisional brasileiro.

Desta forma, verificou-se que não há ainda estudos sobre as práticas de leitura de professores na perspectiva das turmas do 5º ano do ensino fundamental no Estado do Pará. Sendo assim, esta pesquisa traz a temática para o centro dos debates educacionais e das produções científicas na região, uma vez que objetiva analisar as práticas de leitura desenvolvidas em turmas do 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do município de Ananindeua (PA) com o intuito de compreender essas práticas.

Este estudo se propõe a compreender a relevância de ouvir os professores, destacando sua importância enquanto mediadores da leitura, pois, conforme Garcia (1992, p.37), mediar à leitura é “abrir caminho para o leitor, sem apresentar uma leitura pronta e sem colocar obstáculos no meio, permitindo que o diálogo entre o texto e o leitor se processe de modo mais natural possível”.

Daí decorre a intenção em considerar os professores – que, neste estudo, são duas professoras – como sujeitos da pesquisa sobre práticas de leitura em turmas

do 5º ano do ensino fundamental, com intuito de investigar suas percepções acerca de tais práticas. Há que se considerar que as práticas não ocorrem da mesma forma, em todo o lugar e com a mesma interpretação, tampouco que sua aceitação seja igual para todos, afinal:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que já leu (LAJOLO, 2001, p. 106).

Conforme Lajolo (2001), o ato de ler se faz a partir da relação que se estabelece com o texto em diferentes situações, com outras pessoas e de diferentes modos, daí ser importante compreender que cada leitor possui sua história de leitura de acordo com o contexto em que está inserido.

Como base no exposto, defende-se a importância de se investigar as práticas de leitura que são desenvolvidas em turmas de 5ª ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Ananindeua/PA. Para tal, foi formulada a seguinte **questão-problema**: Que práticas de leitura são desenvolvidas pelos professores do 5º ano do ensino fundamental?

Nesse contexto, algumas questões apresentam-se como relevantes para nortear o estudo e possibilitar a reflexão sobre as práticas de leitura que se efetivam na escola em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, tais sejam: Que concepções de leitura fundamentam a prática dos professores com alunos do 5º ano do ensino fundamental? Quais práticas de leitura são desenvolvidas pelos professores do 5º ano do ensino fundamental?

Com o propósito de responder a essas questões, foram elaborados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores em turmas do 5º ano do ensino fundamental, com o intuito de compreender o funcionamento dessas práticas.

Objetivos Específicos:

- Investigar que concepções de leitura fundamentam a prática dos professores de turmas do 5º ano do ensino fundamental.

- Descrever as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas do 5º ano do ensino fundamental.
- Compreender o funcionamento das práticas de leitura desenvolvidas pelos professores em turmas de 5º ano do ensino fundamental.

Em face às reflexões salientadas, compreende-se a relevância deste estudo, conforme o problema e objetivos apresentados, no sentido de colaborar para ampliação das discussões que vêm sendo explicitadas pela produção científica acerca do tema leitura.

Por fim, apresenta-se a organização da pesquisa que se faz da seguinte maneira:

Introdução, em que se apresentou as motivações da pesquisa, breve revisão bibliográfica, delimitação do objeto, questões e objetivos do estudo.

Seção 1, em que se descreve o percurso metodológico da pesquisa, onde ocorreu e a maneira como transcorreu a coleta dos dados, as entrevistas com as duas professoras das turmas do 5º ano, observações e registros em sala de aula sobre aspectos relacionados às práticas de leitura.

Seção 2, intitulada **Breve contextualização histórica das práticas de leitura**, trata do embasamento teórico que dá estrutura ao estudo sobre as práticas de leitura dos professores das turmas do 5º ano e está dividida nas seguintes subseções: Concepções de leitura, texto e letramento; A leitura e suas construções; e, finalizando esta seção, O Ensino e a Aprendizagem da Leitura.

Seção 3 que aborda a **Leitura como prática social** e, na sequência, a **Seção 4, As práticas de leitura no espaço escolar**, que traz a análise das práticas de leitura das professoras da escola da rede estadual de ensino de Ananindeua (identificadas como professora Emília e professora Narizinho).

Para finalizar, apresenta-se as **Considerações finais** em relação às reflexões feitas durante essa pesquisa, seguida das **Referências, Apêndices e Anexos**. Acredita-se que este estudo possa colaborar para o aprofundamento das discussões relacionadas à leitura como prática social e oferecer subsídios a outros profissionais da educação que venham a se interessar pela temática.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para investigar as práticas de leitura desenvolvidas por professores de 5º ano, adotou-se os princípios metodológicos da abordagem qualitativa, já que esta centra-se em compreender o processo em que se deram os acontecimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nos estudos qualitativos, como destacam Lüdke e André (2001), o interesse do pesquisador é em compreender como o objeto de sua pesquisa aparece nas atividades, nos processos e nas relações diárias.

Assim, considerando-se a sala de aula como um dos vários ambientes em que o professor desenvolve práticas de leitura, buscou-se observar esse espaço, a fim de investigar tais práticas com intuito de compreendê-las. Para isso, utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: o trabalho de campo; a observação no espaço da escola e no ambiente de sala de aula; a descrição dos espaços e das práticas em sala de aula, com registros no diário de campo; as entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes, sendo que a partir deste instrumento produziu-se narrativas; por fim, os registros fotográficos.

Desta forma, o trabalho de campo se deu a partir da inserção direta no espaço escolar, participando dos eventos escolares, das programações da escola, por acreditar que “os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural”, como afirma André (2005, p. 29).

Caracteriza-se o estudo, analiticamente, como de natureza descritiva, pela necessidade em descrever as práticas, os procedimentos e os materiais relacionados à leitura desenvolvidos no espaço da escola e na sala de aula, apresentados por meio das observações e de registros produzidos pelos professores. Sobre isto Chizzotti (2011) afirma que a:

perspectiva descritiva toma como referência o ponto de partida dos membros nativos do grupo, ainda que feita com categorias científicas do pesquisador (ética); [...] pretende ser representativa enquanto procura condensar em um texto o significado colhido em um contexto fluente e mutável, nimbado de manifestações não verbais intransmissível ao texto escrito, como emoção cifrada, entonações e ironias invisíveis as quais o pesquisador atribui significado (CHIZZOTTI, 2011, p.73).

Sendo assim, ao optar por investigar as práticas de leitura das turmas de 5º ano, considera-se essa metodologia a mais adequada à proposta deste estudo.

A escolha pela entrevista semiestruturada ocorreu por ser uma técnica utilizada para obtenção de informações sobre o que as pessoas refletem, discutem e praticam, também para constatar os seus conhecimentos e o que se relaciona às suas ideias. Também, deve-se ao fato desta combinar “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64). Não se almeja apenas saber as respostas transmitidas pelos indivíduos entrevistados, mas entender o significado daquilo que eles falam e suas implicações para as práticas de leitura desenvolvidas.

As narrativas, produzidas por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as duas professoras do 5º ano, tiveram como finalidade buscar conhecer sobre como foi construída a história de leitura na vida pessoal e escolar de cada uma, de que maneira elas se apropriaram da leitura, suas dificuldades, estímulos, entre outros.

As entrevistas foram gravadas, com auxílio de aparelho telefônico, e transcritas em sua totalidade, com a prévia autorização das entrevistadas e mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE I). Para facilitar a operacionalização da entrevista, o roteiro foi organizado em três eixos temáticos: Concepção de leitura, Leitura e planejamento e Práticas de leitura.

Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas na escola, no entanto fora de sala de aula, durante as horas pedagógicas das professoras, momentos estes planejados e dialogados com a Direção para não prejudicar a rotina das docentes em sala de aula.

Outro momento do processo se deu pelas observações das práticas de leitura desenvolvidas pelas duas professoras investigadas. As observações ocorreram durante três meses de presença no ambiente escolar, com intuito de registrar as informações envolvendo à prática de leitura, bem como apreender e refletir sobre os materiais apresentados e utilizados durante o processo de leitura na sala de aula.

Adotou-se a técnica de observação das aulas, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 25), por esta possibilitar um contato particular e relevante entre quem está pesquisando e quem está sendo pesquisado, ressaltando que a técnica foi desenvolvida concomitantemente ao registro no diário de campo, importante instrumento de pesquisa. Para o pesquisador, o diário de campo tem como objetivo

registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio do registro poderá se estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e a contribuição teórica dada na universidade, ou adquirida pelo próprio pesquisador em seu cotidiano (MINAYO, 1993).

Recorreu-se ao registro fotográfico em diversos momentos na investigação de campo. As fotografias “apreendem formas, volumes, cores, movimentos, que adquirem num primeiro momento, estruturas fráscas e significantes” (Macedo, 2006, p. 125). Sendo assim, as fotografias – assim como os vídeos –, tanto como instrumento, quanto como método, são cada vez mais empregados como fontes de dados. Por intermédio das fotografias, foi possível registrar práticas de leitura em vários momentos em que ocorreram situações envolvendo a leitura no espaço da escola. É importante destacar que, dentre os critérios para sua utilização, teve-se o cuidado em preservar os sujeitos.

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa se desenvolveu nos meses de maio, junho e agosto de 2016, em dois momentos distintos:

No primeiro momento, deu-se início à inserção no *locus* de pesquisa. Neste contato inicial, houve a exposição da intenção em realizar estudo na escola, da temática e dos objetivos do estudo, para a gestão e docentes. Na quarta ida ao *locus*, foi possível dialogar com a diretora, sendo, então, possível solicitar autorização para desenvolver a pesquisa de campo, observações, registros fotográficos nos espaços da escola e da sala de aula, assim como para entrevistar as professoras das turmas de 5º ano. Nesta ocasião, houve a apresentação do TCLE às professoras.

A partir da autorização, a pesquisa foi desenvolvida em turno matutino, devido minha ocupação profissional no período vespertino em outra unidade escolar. As observações foram realizadas três vezes por semana, sendo três horas diárias, com intuito inicial de conhecer a rotina da instituição.

Este período teve natureza exploratória para levantamento de informações relevantes ao estudo, como quantidade de alunos matriculados, formação da equipe administrativa e técnico-pedagógica existentes na escola, os espaços físicos, como biblioteca, sala de professores, salas de aula, observando como esses espaços

eram utilizados. Essas informações foram registradas no diário de campo e também em fotografias.

No segundo momento, realizado no mês de agosto de 2016, quando encerrou-se o trabalho de campo, iniciou-se a coleta organizada dos dados. Nesta fase, a ida para escola foi intensificada, pois, obedecendo ao cronograma elaborado para esse fim, procedemos à coleta de dados com um roteiro de entrevista (APÊNDICE II) e roteiro de observação das aulas (APÊNDICE III).

A primeira etapa, deste segundo momento, teve como finalidade entrevistar as docentes, utilizando gravação em áudio, transcrita posteriormente. Optou-se por identificar as professoras com nomes fictícios com referência na literatura infantil de Monteiro Lobato³, de modo a preservar suas identidades reais, tais sejam: 5º ano, turma A, identificada como **Emília**, e 5º ano, turma B, identificada como **Narizinho**. As entrevistas ocorreram de acordo com agendamento das professoras, respeitando sua disponibilidade, geralmente no horário de planejamento, na própria escola, com o consentimento da coordenadora. Utilizou-se, como fonte geradora, questões relacionados à leitura, conforme objetivos previstos nesse instrumento de coleta de dados, pelas quais foi possível identificar às concepções de leitura, descrever as práticas e as estratégias de leitura das professoras.

A segunda etapa foi destinada a observação das aulas, seguindo o roteiro (APÊNDICE III), registradas no diário de campo e em fotos. Nessa perspectiva, tão relevante quanto às entrevistas, a observação possibilitou um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado. Acompanhar “*in loco*” as experiências diárias das professoras no trabalho com leitura, permitiu uma aproximação com o significado que elas atribuem ao cotidiano da escola, em que desenvolvem suas ações, a partir da observação de como concebem o ensino de leitura. Além disso, a exposição de como seriam desenvolvidas as técnicas (bem como dos objetivos pretendidos na pesquisa) foi relevante para que se mantivesse ambiente acolhedor por parte das professoras participantes.

O roteiro focalizou-se na observação de aspectos que abrangiam as atividades das professoras com a leitura. O período de permanência em cada sala variou, sendo o tempo mínimo de duas horas/aula ao dia (havia dois dias na semana

³ Os respectivos nomes fictícios correspondem a personagens do *Sítio do Picapau amarelo*, de Monteiro Lobato.

que as professoras saiam de sala, pois era o horário da educação física ou de arte), na maioria das vezes, em quatro dias da semana.

A partir dos dados coletados, pode-se entender múltiplas situações que mediaram as práticas de leitura nas salas observadas, como os comandos das professoras para os alunos em diferentes ocorrências de leitura, o que proporcionou compreender a sistematização e as estratégias adotadas, já que o objetivo desse estudo exigiu cuidados no que tange a investigar as práticas de leitura nas turmas de 5º ano, com o intuito de compreender seu funcionamento.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual do Pará⁴, o segundo maior estado do Brasil, com 1.248.042,515 km² de extensão, que está dividido em 144 municípios e está situado na região Norte.

A escola está situada no município de Ananindeua⁵, localizado na Região Metropolitana de Belém, capital do estado, sendo o seu segundo município mais populoso – terceiro da Região Amazônica –, com cerca de 500 mil habitantes.

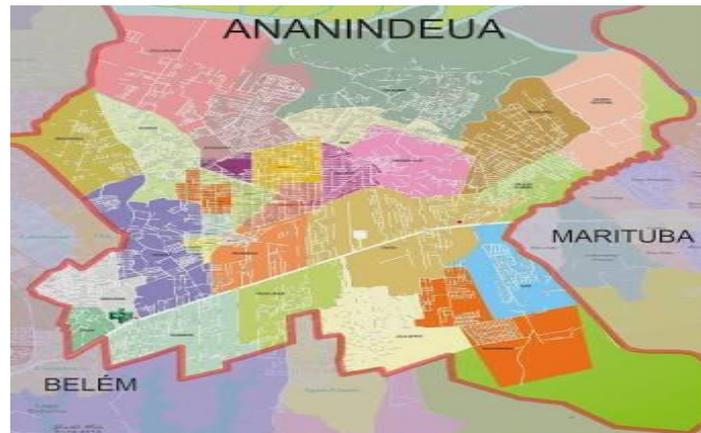
De acordo com as informações registradas no site da Prefeitura de Ananindeua (ANANINDEUA, 2015), o nome, que tem origem no Tupi, refere-se a grande quantidade de árvores chamadas *Anani*, uma árvore que produz a resina de cerol utilizada para lacrar as fendas das embarcações.

Ananindeua nasce como um distrito e hoje é a segunda cidade mais importante e populosa do Pará, tornando-se cada vez mais independente da capital devido ao crescimento econômico e político, destacando-se pelo ritmo acelerado de ocupação e verticalização do espaço urbano, além de profundas mudanças sociais.

⁴Segundo consta no site da Prefeitura de Belém. Disponível em: <http://www.pa.gov.br/O_Para/historia.asp>.

⁵Segundo consta no site da Prefeitura de Ananindeua. Disponível em: <<http://www.ananindeua.pa.gov.br/>>.

Figura 1 – Município de Ananindeua.



Fonte: Cohab, 2014.

A escolha da escola pesquisada não se deu aleatoriamente, mas sim após a investigação no site da SEDUC das escolas estaduais do município de Ananindeua, seguindo critério de escolha por aquelas que apresentaram melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de acordo com orientações da banca de qualificação do projeto de pesquisa. Assim, obteve-se na busca, em Ananindeua, um quantitativo de 368 escolas registradas, sendo que o seu IDEB, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, nos anos iniciais da rede pública, atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou a nota 6,0. A nota alcançada foi 4,7.

Em 2013, por exemplo, a escola escolhida, identificada ficticiamente como **Sítio do Picapau Amarelo** – seguindo a mesma lógica de identificação dos sujeitos de pesquisa –, alcançou nota 4,4 e as outras três escolas, com melhores resultados no IDEB, ficaram abaixo dessa média, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Resultados IDEB de escolas estaduais de Ananindeua em 2013.

ESCOLAS ESTADUAIS DE ANANINDEUA	IDEB 2013
ESCOLA A	3,5
ESCOLA B	3,9
ESCOLA C	2,9
ESCOLA SÍTIO DO PICAPAU AMARELO	4,4

Fonte: Ministério da Educação/MEC.

As notas do IDEB foram significativas para a escolha da escola pesquisada, que se destacou diante das outras 368 escolas estaduais do município. No entanto, recorreu-se também a outros critérios para seleção da escola, que foram:

1. Escolas estaduais do município de Ananindeua localizadas no mesmo bairro, considerando público com características semelhantes (aspecto socioeconômico) nas escolas da redondeza;
2. Análise das pontuações das escolas referentes ao IDEB compreendendo os anos de 2005 até 2015;
3. A estabilidade e progressão das médias no IDEB, no período de 2005 até 2015.

Para melhor entendimento dos critérios referentes ao IDEB, apresenta-se a tabela abaixo:

Tabela 1 – IDEB de escolas estaduais de Ananindeua de 2005 a 2015.

ESCOLAS ESTADUAIS DE ANANINDEUA	IDEB					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
ESCOLA A	3,2	3,0	4,4	4,2	3,5	4,8
ESCOLA B	4,0	3,0	4,4	4,8	3,9	4,6
ESCOLA C	3,6	3,1	4,0	4,4	2,9	3,7
ESCOLA SÍTIO DO PICAPAU AMARELO	2,6	2,8	3,9	4,2	4,4	5,7

Fonte: Ministério da Educação/MEC.

Após a pesquisa sobre as escolas, constatou-se que todas desenvolvem atividades somente com o ensino fundamental do Ciclo I (1º, 2º e 3º ano) e Ciclo II (4º e 5º ano), juntamente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após o processo de escolha da Escola Sítio do Picapau Amarelo, teve-se acesso a algumas informações contidas no histórico da instituição que permitiram compreender seu percurso desde quando foi criada em 1984, até então com os gastos divididos entre a Prefeitura de Belém e o Governo do Estado – somente no ano de 1986 passa a ser responsabilidade apenas do Estado.

A escola investigada possui 350 (trezentos e cinquenta) alunos matriculados, sendo 250 (duzentos e cinquenta) nos Ciclos I e II do ensino fundamental, para os quais são oferecidas cinco turmas (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) em cada turno, diurno e vespertino, cada uma com 25 alunos. Há ainda 50 (cinquenta) alunos matriculados na EJA e 50 (cinquenta) no MUNDIAR⁶.

A escola Sítio do Picapau Amarelo (Figura 2) possui 05 salas de aulas, 03 banheiros, 01 refeitório e 01 cozinha. A escola possui uma grande extensão de terreno, entretanto a parte edificada é pequena em relação ao espaço existente.

Figura 2 – Entrada da Escola Sítio do Picapau Amarelo.

⁶ O projeto Mundiari é parte integrante das ações do Pacto pela Educação do Pará e tem como objetivo possibilitar a aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade-ano.



Fonte: Pesquisa de Campo.

A escola é toda gradeada, pois segundo relata a coordenadora: *“estamos numa área considerada zona vermelha, então é necessário redobrar os cuidados, pois a escola já foi invadida algumas vezes por ladrões, assim é necessário gradear toda a escola”*. Na escola, as salas de aula são todas gradeadas, tanto as portas, quanto as janelas desses espaços, assim como têm grades a copa, a sala dos professores, a secretaria.

Pode-se perceber esta realidade a partir da foto da entrada do pátio interno (Figura 3) onde fica localizada a Secretaria, que é equipada com armários para arquivos e computador.

Nas paredes do pátio interno observou-se que as grades dividiam espaço com cartazes temáticos, de acordo com a data comemorativa do mês, produzidos pela coordenação da escola.

Figura 3 - Pátio interno da Escola Sítio do Picapau Amarelo.



Fonte: Pesquisa de Campo.

A sala da direção e coordenação (Figura 4) também é toda gradeada, já que estão guardados televisão, caixa amplificadora, notebooks e o projetor.

Figura 4 – Direção e coordenação pedagógica da Escola Sítio do Picapau Amarelo.



Fonte: Pesquisa de Campo.

A escola possui uma sala de rádio (Figura 5), incorporada à escola após a participação em um concurso, no ano de 2011, promovido pelo *Jornal O Liberal*, em que os alunos do 5º ano deveriam publicar um jornalzinho, que foi intitulado como “Jornal do Estudante”, contendo informações a respeito da escola, de funcionários,

alunos, reclamações, aspectos de política, educação, entretenimento, situações que estivessem relacionadas ao espaço da escola. Segundo a coordenadora, a escola Sítio do Picapau Amarelo ganhou, como prêmio, toda a montagem da sala de rádio.

A coordenadora relata que a sala de rádio foi usada intensamente nos dois primeiros anos após sua montagem, eram formados grupos de alunos das turmas do 3º, 4º e 5º ano para elaborar pequenos textos para o jornalzinho que circularia por toda a escola. Entretanto, por falta de recurso financeiro para viabilizar a tinta para impressão, e para realizar reparos em alguns equipamentos que fazem parte desta sala, não têm sido desenvolvidas atividades neste espaço.

A sala de rádio, segundo relato da professora Narizinho auxiliava significativamente nas práticas pedagógicas relacionadas a leitura, pois percebia o empenho e entusiasmo dos mesmos, retratado na seguinte fala:

os alunos organizavam-se entre si, vinham me perguntar as coisas do tipo: que livro ou revista tenho que ler professora? E quando estavam lendo algum texto e tivessem dúvidas sobre o significado de alguma palavra voltavam comigo para me perguntar, ou então recorriam ao dicionário da sala; Liam pra mim o que já tinham escrito se pediam minha opinião. Era muito rico esse momento.(PROFESSORA NARIZINHO)

Figura 5 – Sala de rádio da Escola Sítio do Picapau Amarelo.



Fonte: Pesquisa de Campo.

Na escola, também há uma quadra de esporte (Figura 6), muito utilizada quando há a realização de eventos festivos na escola, como as festinhas juninas, os ensaios para o desfile da pátria, assim como a recepção de todos os alunos do turno da manhã para cantar o hino nacional. A coordenação informou, que aos fins de semana a quadra é cedida para a comunidade: *“o porteiro fica responsável em abrir a escola e deixar os meninos jogarem bola, ocupam apenas o espaço da quadra”*

Figura 6 – Quadra esportiva da Escola Sítio do Picapau Amarelo.



Fonte: Pesquisa de Campo.

Nas fotos, ao longo desta pesquisa, é possível perceber o quanto o espaço da escola é organizado e bem cuidado. Durante a permanência na escola, por exemplo, observou-se a limpeza contínua do espaço. Em um dos momentos em sala de aula, a professora Narizinho chamou atenção de seus alunos: *“não sujem a escola, evitem jogar embalagem de biscoito, bombons no chão, além de ser proibido escrever na parede, que fica com aspecto de suja, feia, com certeza foi gente sem educação que fez isso”*. Narizinho também pede aos alunos que *“conservem a escola limpinha, ela é um patrimônio de vocês”*.

Na escola também há uma sala de professores (Figura 7), onde também estão os livros da sala de leitura. E ao indagar com a coordenadora o porquê dos livros da sala de leitura estarem naquele espaço a coordenadora fez o seguinte relato: *“na verdade esta era a sala de leitura, mas a diretora resolveu ceder este*

espaço para ser a sala dos professores, e está reformando um outro espaço para ser a sala de leitura da escola, e enquanto não está pronto, deixamos ainda alguns livros aqui”.

Figura 7 – Antiga Sala de leitura cedida para ser a Sala de professores.



Fonte: Pesquisa de Campo.

No entanto, como observado, no painel da sala, há um comunicado que atribui o espaço aos professores (Figura 8).

Figura 8 – Comunicado da sala de leitura: “Professor (a), este espaço é seu, aproveite!”.



Fonte: Pesquisa de Campo.

Ao conhecer tal ambiente, o que se pode observar foi uma sala pequena, pouco atrativa visualmente, no sentido de estímulo de leitura aos alunos, com uma quantidade mínima de livros no espaço. Ao falar com a professora Narizinho sobre a sala de leitura, esta relatou que a escola está passando por reformas e os demais livros estão armazenados em caixas. Conforme a fala da professora Narizinho:

A escola está vivendo reformas, estava passando momento de quebra-quebra...muito barulho para fazer uma sala de leitura. Bem que eu levo os livros para minha sala de aula, ficamos mais à vontade, essa sala é muito apertadinha, só eu entro e pego os livros, mas vai melhorar (PROFESSORA NARIZINHO).

Segundo a professora Narizinho, a escola estava passando por reformas para que uma sala de leitura apropriada à demanda das crianças fosse feita. Enquanto isso, o espaço da sala de leitura estava apenas armazenando alguns livros, pois lá agora ficam os professores durante o intervalo, como observado durante a permanência na escola.

A coordenadora da manhã relatou que a sala de leitura atual passaria a ser a sala dos professores, e outra sala estava sendo reformada para transforma-se em sala de leitura. Ela informou que os próprios professores conduziam os alunos para este espaço, orientando algumas pesquisas escolares, com a responsabilidade de conservar a organização do local. Entretanto, não é o que acontece, segundo a fala da professora Narizinho que relata levar os livros para a sala de aula, uma vez que a sala de leitura é pequena em demasia e não comporta a quantidade de alunos.

As observações no ambiente da escola possibilitaram perceber que o espaço, apresentado como sala de leitura, não estava sendo usado para esta prática, os alunos estavam desenvolvendo suas leituras apenas na sala de aula com os livros didáticos, sendo que apenas uma das professoras apresentava outros livros. A sala é dos professores – e eles já se fazem presentes no ambiente –, pois, até então, não tinham espaço reservado e, durante seus intervalos, ficavam na sala da secretária ou da coordenação.

Observou-se poucos livros no espaço da sala de leitura, sobre o fato a coordenadora relatou que era porque estavam encaixotados; caso os professores solicitassem, ela separaria a caixa e pediria para limpar os livros, pois estavam

empoeirados, em seguida solicitaria para um funcionário levar para sala de aula do professor(a).

Conforme a secretária da escola, o quadro de funcionários é formado por 22 professores, além de contar com 05 funcionários técnico-administrativos na secretaria, 03 coordenadoras (uma em cada turno), 03 faxineiras e 03 merendeiras (uma em cada turno). Ainda, 03 funcionários vigilantes, de empresas de prestação de serviços (um em cada turno).

Em relação aos aspectos pedagógicos, em cada turno há uma coordenadora que orienta os professores do 1º ao 5º ano. No entanto, no período em que se observou as professoras, com suas turmas de 5º ano, não se presenciou encontros para planejamento com a coordenadora. Esses períodos eram utilizados pelas docentes, muitas das vezes, para planejamento e elaboração de atividades para as turmas, ainda que, em seus horários, tenham tempo para planejamento das aulas, enquanto os alunos estão nas aulas de Educação Física ou de Artes.

As salas de aula, por sua vez, possuem ar condicionado e quadro magnético para uso do professor. Além disso, cada professor possui um armário com material pedagógico em suas salas. Entretanto, o estudo não se detém ao aspecto da estrutura física, manteve-se o foco em observar a escola enquanto ambiente que desenvolva propagação da leitura, que seja espaço estimulante para leitura.

É necessário destacar que, durante os meses em que a pesquisa foi realizada na escola, era comum verificar, nos corredores do pátio interno, a exposição de painéis (Figura 9 e 10) confeccionados pela coordenadora ou pelas professoras e seus alunos.

Figura 9 - Painel exposto no corredor das salas de aula.



Fonte: Pesquisa de campo.

Foto 10 – Paredes do corredor com painéis textuais.



Fonte: Pesquisa de campo.

Havia também cartazes (Figura 11) que identificavam as turmas, também recortes de notícias de revistas, jornais com a temática em discussão (Figura 12).

Figura 11 - Salas de aula identificadas com pequenos cartazes.



Fonte: Pesquisa de campo.

Foto 12 - Cartaz produzido em sala de aula pelos alunos do 5º ano.



Fonte: Pesquisa de campo.

A apresentação constante destes materiais de leitura, nos espaços da escola, despertavam atenção dos alunos, ao mesmo tempo que estariam absorvendo informações durante a sua entrada em sala de aula e no momento do recreio, proporcionando uma leitura descontraída.

No mesmo corredor, encontra-se outro cartaz nomeado “palavras mágicas”, como “obrigada”, “por favor”, “com licença”, “desculpa”, que saem de uma cartola, possibilitando a interpretação de comportamentos encorajados nos alunos em sala de aula e reforçados de forma escrita (Figura 13).

Figura 13 - Cartaz “Palavras mágicas”.



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao perguntar a professora Emília sobre o que representava a figura, ela explica que:

é para os alunos se sentirem com poderes de mágico (risos), sabendo usar no momento e quando for necessário as palavras corretas de educação: obrigada, por favor, licença. Palavras importantes, que muitos alunos não sabem usar. (PROFESSORA EMÍLIA).

Até no espaço entre os banheiros dos alunos se aproveitou para fixar um cartaz (Figura 14). No decorrer das visitas na escola, chamou atenção o cartaz colocado entre os banheiros dos meninos e das meninas e, ao indagar, a professora justificou “*aproveitamos todo espaço para expor informações, textos as crianças, principalmente do caminho do banheiro, que eles sempre pedem pra vir*” (Diário de Campo, 16/05/2016).

Foto 14 – Cartaz “Hábitos Saudáveis”.



Fonte: Pesquisa de campo.

A escola é um espaço em que as crianças têm a possibilidade de terem contato com materiais escritos diversos e poder, assim, ler e gosta de ler, já que a escola tem o papel de fomentar e possibilitar ambiente estimulante para leitura.

No espaço da Escola Sítio do Picapau Amarelo, trabalha-se a questão do letramento, pois é perceptível o uso de cartazes e painéis em todo ambiente, a fim de que os alunos se deparem com os textos e frases.

Constatou-se durante a pesquisa que, apesar dos alunos terem aulas de Artes e Educação Física, o desenvolvimento das aulas segue a regência de apenas

um professor. Desta forma, as turmas de 5º ano possuem somente uma professora que leciona as disciplinas de português, matemática, ciências, história, geografia.

O dia a dia da escola era caracterizado pela seguinte rotina: os alunos entravam no espaço escolar pelo portão da frente (rua paralela à principal), às 7h30 da manhã, e dirigiam-se para o pátio, onde permaneciam até o toque da campainha, que sinalizava o momento em que poderiam entrar suas salas para deixar o material escolar. Em seguida, retornavam, organizados em filas indianas, com suas professoras, para a quadra de esportes/eventos (Figura 15), local em que, todos os dias, rezavam a oração “Pai Nosso” e, uma vez por semana (terça-feira), cantavam o Hino Nacional Brasileiro. Ao final da oração, a coordenadora da manhã solicitava, utilizando o microfone, que cada professora fosse para a sala com sua turma.

Figura 15 - Alunos reunidos na quadra de esportes para cantar o Hino Nacional.



Fonte: Pesquisa de Campo.

As turmas do 1º ao 5º ano seguem para o intervalo – que tem duração de 20 minutos e acontece após o terceiro tempo de aula – em horários subsequentes, começando com o 1º ano e finalizando com o 5º ano. As turmas não saíam todas ao mesmo tempo para não causar aglomeração ou agitações no refeitório, possibilitando melhor controle dos alunos no intervalo. Neste momento, são disponibilizados tabuleiros de dama (Figura 16) pelos corredores da escola, com o intuito de fazer com que estes se mantenham concentrados e mais calmos, evitando

acidentes, como quedas e contusões, que afirmam as professoras entrevistadas serem frequentes.

Figura 16 – Alunos brincando com o jogo de dama.



Fonte: Pesquisa de campo.

No instante em que terminam a merenda, os alunos saem para brincar no corredor e pela quadra. Somente neste momento as docentes responsáveis por suas turmas paravam de observar seus alunos e seguiam para um tempo de repouso. Ao término do intervalo, a campainha tocava e as crianças, aos poucos, retornavam para as suas salas, algumas, primeiramente, corriam para o bebedouro ou ao banheiro antes de retornar. Do mesmo modo, os professores dirigiam-se para suas turmas. No horário de saída, as turmas do 1º ao 5º ano eram liberadas juntas.

1.3 AS SALAS DE AULA DO 5º ANO

As salas de aula pesquisadas assemelhavam-se por serem largas e amplas, no entanto, percebeu-se detalhes no modo como cada professora sistematizava o ambiente. Nas duas turmas, as carteiras são organizadas em fileiras indianas (Figura 17 e 18), entretanto, às vezes, a arrumação das carteiras era modificada durante algumas atividades.

Figura 17 – Sala de aula do 5º ano A.



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 18 – Sala de aula 5º ano B.



Fonte: Pesquisa de campo.

Percebeu-se que a turma que utilizava diferentes modos de organização de carteiras (1º e 5º ano) era aquela em que a professora tinha o costume de incentivar a maior participação dos alunos durante as aulas (Figura 19).

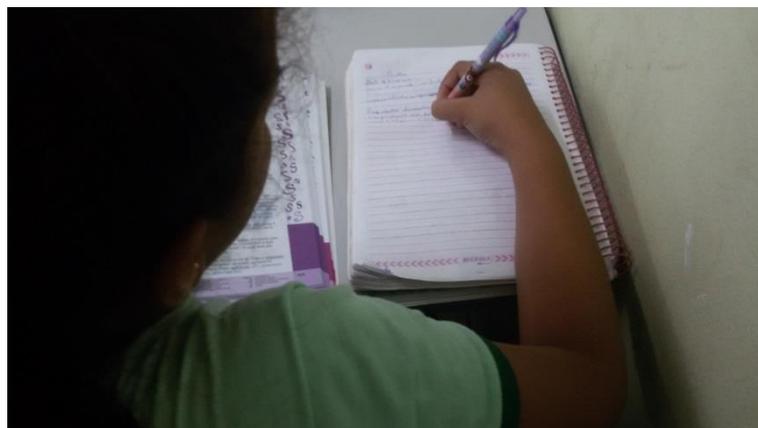
Figura 19 – Turma 5º ano A desenvolvendo atividade em dupla.



Fonte: Pesquisa de campo.

Observou-se, ainda, que nas salas em que as carteiras eram organizadas em fileiras (Figura 20), as professoras priorizavam as práticas de leitura de textos dos livros didáticos ou de fotocópias, prática que não favorecia o diálogo das crianças com os textos ou entre elas e as outras colegas de turma, pois se limitavam a ler e a responder por escrito, ou mesmo oralmente, às atividades no momento da correção.

Figura 20 – Aluna do 5º ano realizando individualmente atividade de cópia do livro didático.



Fonte: Pesquisa de campo.

Vale destacar que, de modo geral, os alunos externalizavam, com suas atitudes, preocupação em manter o ambiente organizado (Figura 21). Isso foi notado especificamente em turmas em que havia cobrança e cuidado por parte do professor em fazer da sala um ambiente mais agradável para todos.

Figura 21 – Organização da sala de aula.

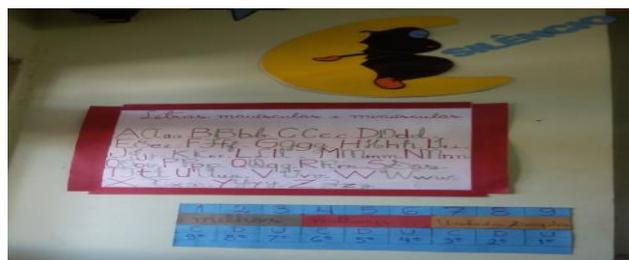


Fonte: Pesquisa de campo.

Dentre as turmas pesquisadas, a professora do **5º ano A** se preocupava em expor nas paredes cartazes com as letras do alfabeto, ilustrações com palavras que devem ser desenvolvidas no espaço da sala de aula, além das casas decimais (Figura 22). Ao indagar sobre tais cartazes, a professora relatou que o cartaz do alfabeto apresentava a letra cursiva e a letra bastão, para que os alunos que tivessem dificuldade, ao observar o cartaz, empregassem a letra correta, quando necessário na escrita de um texto produzido em sala.

Os murais nessa turma eram sempre renovados com atividades e desenhos feitos pelos alunos. Havia ainda grande oferta de materiais de leitura, que faziam parte do acervo da própria professora.

Figura 22 - Painel exposto em sala de aula.



Fonte: Pesquisa de campo.

Na turma do **5º ano B**, a professora gostava de variar a arrumação das mesas (círculos, grupos ou duplas), poucas vezes colocava as carteiras em fileiras. Como

os alunos já estavam acostumadas com esta dinâmica, as mesas eram arrumadas rapidamente. Os alunos também pediam que a arrumação fosse mudada, o que era atendido pela professora na maioria das vezes (Figura 23).

Neste momento de organização das carteiras, observou-se que os alunos ficavam ansiosos para a professora desenvolver atividade que fossem em dupla ou em grupo, e quando acontecia a atividade feita com mais de um colega de classe, os alunos se empenhavam distribuindo tarefas: quem lê o quê, quem vai escrever, quem vai ler. Quando chegava no momento de quem faria a leitura do trabalho, constatou-se que escolhiam aquele aluno que era mais o mais falante: “*é bom escolher aquele que sabe ler direito*”, e quando questionado o que seria ler direito, o aluno responde: “*ler direito, é quando não tropeça nas hora de ler, não fica gaguejando tia.*”

Figura 23 – Turma do 5º ano B realizando atividades em grupos.



Fonte: Pesquisa de campo.

Como já destacado, a turma do **5º ano A** mantinha a arrumação em fileiras na maior parte do tempo (Figura 24). Quando havia necessidade de mudar a arrumação, normalmente o tumulto era grande, por isso as professoras evitavam fazer alterações, como relataram em diálogo informal. Somado a isso, havia poucos murais e os trabalhos dos alunos, expostos nas paredes, eram poucos e antigos.

Figura 24 – Organização da Turma 5º ano A.



Fonte: Pesquisa de campo.

É necessário salientar ainda que, no decorrer do período da investigação, foi possível perceber o controle do comportamento dos alunos por parte das professoras, quando não mantinham conduta de acordo com as regras determinadas no início do ano letivo.

O ambiente das salas de aula investigadas apresentam diferenças, enquanto uma indicava a presença de promoção à leitura, turma da professora Narizinho, por sua vez, na outra pouco se notou materiais escritos que estimulassem a leitura, turma da professora Emília. Na sala da professora Narizinho, por exemplo, a arrumação refletia esse ambiente: o *Cantinho da Leitura* acessível aos alunos, as produções dos alunos expostas em cartazes, o próprio calendário, produzido pela professora e alunos, enfim, tudo colaborava para que as crianças mantivessem contato com a leitura.

Figura 25 - Cartaz produzido na turma da professora Narizinho sobre “Aedes Aegypti”.



Fonte: Pesquisa de campo.

O cartaz sobre o mosquito da dengue (Figura 25) foi elaborado no período da observação. No dia na confecção deste cartaz, a professora Narizinho organizou os alunos em grupos, em seguida, entregou revistas, folhetos, jornais e deu o comando de procurarem imagens, textos que tratassem do assunto “Aedes aegypti”. Neste dia de aula, percebeu-se a interação entre as crianças de cada grupo, realizando a leitura com calma para realizar a atividade proposta.

Quando a professora Narizinho pediu para formar os grupos para elaboração do cartaz, os alunos ficaram todos alvoraçados, e começou um arrasta-arrasta das carteiras para formar os grupos. Antes disso, a professora destacou a respeito do mosquito “Aedes aegypti”, que era o mosquito da dengue e que estava matando muitas pessoas, e a ideia de elaborar o cartaz era para que os alunos e funcionários da escola se mantivesse informados de como se tentar evitar a criação e proliferação desse mosquito (Diário de campo, 15/06/2016).

Em outro momento, em uma das aulas de ciências, a professora Narizinho explicou sobre a água e sua importância para o planeta. No final de sua explicação sobre o assunto, a professora pediu aos alunos que escrevessem frases sobre os cuidados com a água.

Figura 26 - Cartaz produzido na turma da professora Narizinho sobre “cuidados com a água”.



Fonte: Pesquisa de campo.

A professora Emília não guardava livros para serem distribuídos para seus alunos nos intervalos das aulas, nem para realizar atividades em sala. Já a professora Narizinho tinha uma pequena biblioteca em sala, porém a turma tinha contato limitado aos livros e revistas, pois estes permaneciam no armário da professora por diversos fatores. A professora Narizinho contou que os livros ficavam ali armazenados, pois, se estivessem fora do armário, os alunos deixavam de prestar atenção às aulas, querendo pegá-los.

Embora se considere importante manter a concentração dos alunos para os conteúdos abordados pela professora, os espaços e tempos de leitura também são necessários para o processo educativo. Sendo assim, limitar o contato dos alunos com os livros da sala de aula, reflete não somente na formação leitora das crianças, mas no processo educativo como um todo, uma vez que estes não ocorrem separadamente no contexto escolar.

1.4 AS PROFESSORAS

Participaram da pesquisa as professoras Narizinho e Emília que atuavam no 5º ano do ensino fundamental no turno matutino, ambas com vasta experiência na educação básica, sendo uma com 40 e outra com 55 anos de idade.

Nesta subseção, optou-se por fazer uma breve descrição da história de vida escolar e profissional das professoras relacionadas às práticas de leitura, produziu-

se, a partir da entrevista semiestruturada, narrativas orais, com o intuito de conhecer um pouco mais a relação delas com a leitura. Para Kleiman (2005, p. 66):

É necessário atentar para o trabalho com as narrativas de professores, pois possibilitam aos professores da escola básica, por meio do processo de rememoração, refletirem a respeito de suas concepções de leitura e de suas crenças sobre o ensino da escrita (...) no olhar o seu passado e o seu presente, acabam se enredando na sua própria formação.

No momento em que o professor relembra e reflete como ocorreu seu processo de leitura, julga-se que este estará mais flexível para lidar com situações que envolvem a leitura de seus alunos.

Sabe-se que as histórias e práticas de leitura dos professores repercutirão na prática profissional e, conseqüentemente, nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, considerada como uma das bases para a formação do cidadão crítico tão almejado pela sociedade brasileira.

Ao falar sobre suas histórias de vida, as professoras do 5º ano organizam suas ideias e fazem reflexões que possibilitam a compreensão de suas práticas pedagógicas. A narrativa possibilita contar os fatos, desencadeia numa autoanálise das etapas que compõem a própria formação não só de quem está contando ou escrevendo, assim como de quem ouve ou lê. Conforme enfatiza Moraes (2000):

A narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras). Além disso, abre possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras. A construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular, mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra eco em outras histórias que se perpassam e se tecem no social. (MORAES, 2000, p.45).

As professoras, ao lembrarem o processo de leitura no decorrer da infância, expuseram, em seus relatos, os obstáculos para o acesso às instituições públicas de ensino. Ambas são oriundas das camadas populares, a única alternativa encontrada por seus pais, à época, foi colocar a filha para estudar em escolas particulares, que Narizinho chama de “escolinhas”, em que os professores não detinham a devida formação para alfabetizar, conforme observa-se a seguir:

Nesse tempo era muito difícil estudar, pois havia muitos obstáculos para arranjar uma vaga nas escolas públicas, sendo assim meus

pais, faziam esforço e me colocavam em escolinhas, que eu pudesse pelo menos aprender ler e escrever meu nome por isso meus pais me matricularam nessas escolinhas para que eu aprendesse a ler e a escrever. Na minha época, também lembro que usava uma cartilha, não me recordo o título, mas lembro da imagem de uma menina magrinha com uma vareta na mão e um quadro negro atrás dela. Era tipo um caderno de caligrafia. (PROFESSORA NARIZINHO).

A prática de leitura experienciada pela professora Narizinho, em sua infância, evidencia que sua aprendizagem foi meramente mecânica, não gerando ensino significativo da leitura, no sentido de reflexão, já que esta não conseguia fazer conexão entre o que lia e sua realidade.

A professora Emília tem lembranças nostálgicas em relação ao seu contato com a leitura, que era mediada pelos membros de sua família, sobretudo seu pai. Momentos estes que, quando aconteciam, eram prazerosos, por isso acredita que o “hábito” da leitura esteja atrelado aos interesses e necessidades particulares.

Meu pai tinha o hábito de colocar eu e meus irmãos para ler jornais todas as manhãs. Prática que hoje tornou-se hábito, pois leio todas as manhãs os jornais. Ao que se refere a leitura, coisas que me marcaram muito era leitura que meu pai fazia pra mim, então são leituras que até hoje eu não esqueço, coisas que me marcaram profundamente, foram histórias que hoje eu sou capaz de contar, porque eu me lembro e isso eu vi assim como um ponto muito positivo na minha vida esse momento, porque eu tive isso do meu pai. (Professora Emília).

A fala da professora Emília exemplifica o fato dela ter se interessado pela leitura desde criança, o que a direcionou para o mundo da leitura, que vem sendo edificado ao longo dos anos, considerando a sua vontade de ler. Cita-se Martins (1994) que destaca a leitura como uma construção historicamente determinada, que tem pretensões e externaliza os interesses da sociedade. A situação narrada pela professora demonstra que o estímulo pela leitura teve início no ambiente familiar desde cedo. Antecedendo a sua inserção na escola, seu processo de leitura teve início em casa pelo contato com jornais e histórias infantis.

O fato de duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, de diferentes salas, estarem envolvidas na pesquisa, possibilitou relacionar a análise das práticas às questões apreendidas, o que desencadeou uma ampliação do olhar sobre o contexto em que essas práticas ocorreram, contribuindo para entendê-las em suas afinidades e diferenças, já que não se pode considerar apenas um ponto de vista do contexto que foi investigado.

Conforme foi mencionado, a proposta exposta às professoras foi a de gravar a entrevista com, além de perguntas sobre aspectos pessoais e profissionais, questões que procuravam identificar o lugar ocupado pela leitura no cotidiano e no fazer pedagógico de cada uma das envolvidas.

Em relação ao vínculo empregatício, exercem como atividade profissional somente a função de professora. Narizinho trabalha somente na escola estadual pesquisada, nos dois turnos, enquanto a professora Emília atua pela manhã na rede do estado e a tarde na rede municipal, como professora do 4º ano.

Quanto à formação acadêmica, observa-se que Narizinho se preocupa em buscar mais qualificação profissional, enquanto Emília possui apenas a graduação em Pedagogia, que terminou em 2009.

Quanto à experiência profissional, percebeu-se que ambas têm bastante experiência (acima de 15 anos). As informações expuseram também que grande parte da experiência profissional das professoras foi vivenciada nos anos iniciais. Indagadas sobre a participação em cursos para formação profissional, as professoras responderam já ter participado, sendo que os cursos de capacitação por elas frequentados, e tidos como relevantes para sua formação, estavam vinculados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os dados coletados evidenciam que as professoras envolvidas na pesquisa consideram as atividades de leitura importantes no processo de aprendizagem dos alunos, além de afirmarem dar destaque à leitura nas atividades propostas em sala de aula, o que mais adiante será analisado acerca das práticas das professoras – o tratamento dado à leitura nas aulas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Os homens se diferenciam dos demais seres pela capacidade de conhecer. São detentores de razão, o que possibilita o relacionamento com outros homens e, a partir desse contato social, a construção de sua história, imbuída de crenças e valores culturais; e uma das maneiras de ter contato com essa história é por meio da leitura de registros escritos.

Na antiguidade, segundo Barbosa (1994), o conhecimento era transmitido oralmente. Por isso, a arte da oratória constituía-se como base de ensinamentos. Era por meio do diálogo que os mestres ensinavam os seus aprendizes, como por exemplo, cita-se Sócrates, que tinha como método o discurso oral para propagar seus conhecimentos. O trecho a seguir retrata a ênfase dada ao diálogo: “o diálogo, estratégia básica de transmissão e avanço do saber, era registrado posteriormente no escrito [...]” (BARBOSA, 1994, p.97).

A leitura em voz alta, na sociedade do Antigo Regime, conforme Chartier (1999) ressaltava servia como elo entre o leitor e a comunidade. Segundo ele, a leitura em voz alta subsistiu até na época moderna, entre os séculos XVI e XVIII e era aplicada aos gêneros poéticos, comédia humanista, romances de cavalaria e pastoris e nos textos de história, exercendo, portanto, a função de inteligibilidade àqueles que não tinham a habilidade de ler ou entender as mensagens escritas.

Quanto à função socializadora, servia para reunir grupos, incluindo-se os semi-alfabetizados, os analfabetos e também os representantes dos meios letrados que se deliciavam com a mediação da voz leitora, para adquirir familiaridade com as obras e com os gêneros da literatura culta. O interessante nessa prática é que todos tinham oportunidade de adentrar no mundo da cultura escrita, independente ou não da condição de alfabetizado. No século XIX a leitura ainda era uma prática reservada à minoria, constituída pelas pessoas ilustres que se permitia comprar livros, embora houvesse a opção dos clubes de leitura, o que atraía muitas pessoas. Assim, na maior parte do século XIX os livros foram mais ouvidos do que lidos por determinados grupos que se revezavam lendo ou ouvindo, enquanto trabalhavam.

Os textos costumavam ser escritos em *volumens*, antigos rolos de papiros, um dos primeiros meios utilizados pelo homem para registrar os pensamentos, mas que, entretanto, era um objeto de difícil manipulação.

O acesso à leitura e à escrita estava restrito aos poucos privilegiados; como na Grécia, que restringia-se a filósofos e aristocratas, um privilégio que persistiu em Roma, onde a escrita se tornou uma forma de garantir os direitos dos patrícios às propriedades.

Com as invasões bárbaras, começaram a desaparecer “os grandes centros de formação e concentração da cultura antiga” (BARBOSA, 1994, p. 98) e, portanto, a escrita. A cultura letrada, nesse contexto, permanece ainda limitada a poucos: os religiosos da Idade Média.

A leitura, conseqüentemente, passa a ter caráter religioso, não fazendo sentido que aprendessem a ler aqueles que não fossem seguir a vocação religiosa. Assim, a igreja passou a monopolizar e censurar as obras que seriam transcritas, e a escrita deixou de ser meio de transmissão da cultura, tornando-se um símbolo sagrado. Com isso, a igreja veiculou a ideia de que os indivíduos laicos tinham que respeitar sem contestar os ensinamentos sagrados, devendo apenas ouvi-los e memorizá-los.

Apesar de, no contexto descrito, a leitura oral ser ainda muito utilizada, já não se pode ignorar a presença da leitura silenciosa, uma prática pouco efetivada pelos leitores. Esta modalidade de leitura foi lentamente ganhando espaço em três períodos marcantes, salientados por Barbosa:

[...] durante os séculos IX e XI, o interior dos mosteiros medievais, no século XIII, a nova modalidade de leitura foi difundida no mundo universitário, finalmente, durante a metade do século XIV, a nova maneira de ler ganhou o círculo da aristocracia laica (1994, p.100).

A leitura silenciosa representou uma mudança na maneira de ler, já que não mais se necessitava emitir o som das palavras para entendê-las, desencadeando uma transformação na qual “a leitura começa a se tornar um encontro individual com o texto, e o caráter coletivo da transmissão vocal deixa de ser hegemônica” (BAJARD, 1994, p.39).

Durante muito tempo, a leitura ficou atrelada à esfera clerical, porém, em meados do século XI, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras, que teve como consequência o crescimento das zonas urbanas, a igreja começa a perder pouco a pouco o poder sobre o ensino. A escrita avança além dos muros clericais e “laiciza-se”.

Desse modo, aumentou a necessidade de instrução da população, devido ao desenvolvimento econômico-social, e a implantação de escolas públicas gradativamente passou a crescer. A igreja não dava mais conta das exigências da nova demanda de um ensino pragmático pautado na “leitura, escrita e aritmética”.

O livro tinha caráter artesanal, sendo produzido manualmente, já que “cada artesão exprimia sua arte; cada exemplar tinha características próprias, cada folha era produzida individualmente” (BARBOSA, 1994, p.96), constituindo-se, assim, em uma obra de arte. Por este fato, o acesso ao livro era restrito, o que acarretava a leitura integral e por várias vezes de uma mesma obra, além de sua seleção se dar não pelo conteúdo que apresentava, mas por seu aspecto estético.

No século XV, ocorreu a invenção da imprensa, por Gutenberg, levando à intensificação da propagação dos livros. Porém, foi a partir do século XVIII que os efeitos dessa nova invenção se tornaram mais expressivos devido às novas técnicas de reprodução do material impresso, tais como jornal, cartaz, folhetim etc. Segundo Barbosa (1994), a nova técnica de Gutenberg representou um significativo avanço, pois:

Estabelece-se uma paginação mais visual e a divisão do texto por capítulos [...]. Nos domínios da escrita, os tipógrafos impõem a normatização ortográfica das palavras [...]. Além disso, há uma simplificação visual dos tipos com a substituição da letra gótica pela itálica. A pontuação também é normatizada. (BARBOSA, 1994, p.102-103).

O recurso da impressão possibilitou uma veiculação mais ágil e eficaz das ideias contidas no material impresso para um maior número de pessoas. Sendo que de nada adiantaria tal divulgação, se estas não soubessem ler.

A partir do surgimento da imprensa, sobretudo com o desenvolvimento socioeconômico, houve um crescimento do número de leitores. Conforme Barbosa (1994), até o final do século XVI, a relação leitor-livro foi bastante restrita às obras sagradas, porém, a partir do século XVIII, obras não-sacras (contos amorosos, almanaques, etc.) invadem o mercado livresco, tendo aceitação entre a camada mais pobre da população.

Ainda neste momento, em função da popularização da literatura, deu-se um aumento de leitores que culminou na “leituromania”, uma moda da época, em que se privilegiava obras literárias que enfocavam a sensibilidade humana, provocando nos

leitores o hábito de ler chorando, a leitura era “dilaceramento interior, soluços, ataques convulsivos [...]” (BARBOSA, 1994, p.106).

Devido aos adventos do século XVIII, fez-se cada vez mais necessário que os indivíduos desenvolvessem a habilidade de ler, afinal, com as informações registradas, seria imprescindível a capacidade de ler para absorvê-las. Neste sentido, a escola se estabeleceu como local privilegiado no processo de aprendizagem da leitura.

No passar dos anos, as informações começaram a se difundir rapidamente e em curto espaço de tempo. A velocidade com que o conhecimento passou a ser veiculado exigia uma sociedade cada vez mais letrada, notando-se a urgência do ato de ler no cotidiano dos indivíduos, pois “o progresso da ciência e da tecnologia se processa num ritmo tal que a instrução que hoje ministramos será considerada insuficiente amanhã” (BAMBERGER, 2000, p.12).

Isto nos mostra o quão indispensável é o ser humano estar em constante aprimoramento, não sendo mais suficiente concluir apenas a fase escolar, e sim cultivar uma “autoeducação”, prática esta que o acompanhará no decorrer de sua trajetória.

Para entender nosso desenvolvimento enquanto leitores é relevante considerar os aspectos históricos relacionados às práticas de leitura, já que estas se dão mediante aos diversos fatos e situações ao longo do tempo.

A apropriação de modos e formas escritas diversificadas definem as práticas de leitura, pois estas não ocorrem da mesma maneira sempre, em todos os espaços, assim como seu entendimento não tem apenas uma interpretação.

Segundo Chartier (2009), conforme suas referências, que podem ser individuais ou sociais, cada leitor, em muitos casos, direciona um valor especial, reservado ou extenso, aos textos dos quais se apropria. Entendendo-se que “todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura” (CHARTIER, 2009, p.20), é difícil olhar para uma sociedade que se constitui pela linguagem escrita sem refletir sobre as práticas de leitura.

Desta forma, conforme o pensamento do autor, cada indivíduo apresenta experiências de leitura considerando seu contexto de vida, e é importante ter consciência disso. Essa compreensão possibilitará o entendimento da referida investigação, que é de identificar as práticas de leitura dos professores das turmas do 5º ano de uma escola da rede estadual do município de Ananindeua, pois, a

apreensão dos fatos acontecidos anteriormente, possibilitará o entendimento do contexto presente e a difusão de pensamentos futuros sobre esta prática.

Na história da leitura, o desenvolvimento da prática da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, a inserção de registros escritos e o aparecimento dos instrumentos eletrônicos são mudanças que foram surgindo ao longo do tempo, contribuindo para propagar o conhecimento, segundo afirma Chartier (1999):

[...] mudança no suporte físico da escrita força o leitor a ter novas atitudes e aprender novas práticas intelectuais. A passagem dos textos do livro impresso para a tela do computador é uma mudança tão grande quanto à passagem do rolo para o códex⁷ durante os primeiros séculos da era cristã (CHARTIER, 1999, p. 28).

Chartier (1999) relata que, com os meios eletrônicos, foi necessário que os leitores se qualificassem para utilização dessas novas tecnologias, uma prática que passou por severas transformações e que desestabiliza a organização dos livros que os leitores já estavam habituados. Nesse processo, aparecem outros modos de leitura que ultrapassam as abordagens já construídas pelos materiais impressos tradicionais.

Para Chartier (1999), a representação eletrônica dos textos não deve originar problemas de extinção ou de aniquilamento dos elementos que foram e são escritos nos trabalhos, sejam eles antigos ou atuais.

Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidades e das operações e efeitos de tal invenção e criação. Em nosso mundo, a imaginação do leitor pode mobilizar simultaneamente os diferentes e sucessivos modos de inscrição e transmissão da palavra escrita que herdamos do passado: manuscrito, impresso e comunicação eletrônica (CHARTIER, 1999, p. 31).

Chartier (1999) lembra que não tem como prever de que maneira os leitores vão usar essa gama de possibilidades ao praticarem a leitura no futuro, porém os livros impressos permanecerão e por bastante tempo. Esses três tipos de cultura

⁷ Códices ou códex, no latim, significa livro. Manuscritos gravados em madeira, em geral, do período da Antiguidade tardia até a Idade Média (séc. XVI). O códice é um avanço do rolo de pergaminho, que gradativamente substituiu este último como suporte da escrita. O códice, por sua vez, foi substituído pelo livro impresso. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/c%C3%B3dex>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

escrita continuarão a conviver e cada leitor escolherá de acordo com os gêneros que está habituado a ler.

O leitor realiza a leitura de maneira que o texto o beneficie de alguma forma. Nesse sentido, Geraldi (1984) concebe a leitura como um processo de interação entre leitor e autor, tendo o texto como mediador. Assim sendo, nesse processo, o diálogo do aluno é diretamente com o texto e, para cada leitura realizada, o texto assume uma postura diferente, segundo o interesse do leitor.

Desta forma, o diálogo estabelecido com os textos assegura apropriação significativa do ato de ler; práticas de leitura são desenvolvidas e o leitor acaba por adquirir diferentes tipos de relações com o texto. Ainda para Geraldi (1984), é durante o processo de aprendizado da leitura que o indivíduo estabelece, a partir de suas experiências concretas como leitor, relações com o texto consideradas “posturas”, que corresponderão as suas aspirações diante de um texto ou outro.

Sendo assim, Geraldi (1984) entende que **as práticas de leitura** podem ser agrupadas em dois tipos: **recreativa** e **informativa**. Na **prática de leitura recreativa**, são consideradas duas posturas, tais sejam **fruição do texto** e **texto como pretexto**.

A postura **fruição do texto** é caracterizada pela gratuidade da leitura, quando o leitor se faz valer de leituras de textos literários ou de fontes que lhe forneçam informações. Aqui, o prazer de se manter informado leva o sujeito à prática da leitura de jornais, revistas, livros preferidos etc. Já a postura **texto como pretexto** ocorre quando o texto é utilizado como ponto de partida para a realização de uma outra atividade. Comumente, as atividades criativas que recriam a escrita antes inerte contribuem para um movimento de “dessacralização do texto”, segundo explica Geraldi (1984). Representar uma narrativa, transformar um poema em coro falado ou, ainda, ilustrar uma história são exemplos citados pelo autor e que ilustram alguns pretextos dos quais o leitor pode lançar mão.

Já na **prática de leitura informativa** destaca-se a **busca de informação**, postura que possui como finalidade extrair do texto dados, fatos, relatos de acontecimentos, etc. o leitor que precise responder a questionários ou encontrar no texto as informações, sem roteiro prévio, recorre a este tipo de interlocução com o texto. Há também o **estudo do texto**, bem mais comum nas aulas de outras disciplinas do que nas de língua portuguesa, consiste em extrair do texto, por meio de um roteiro específico, a tese defendida pelo autor, os argumentos favoráveis e

contrários. De acordo com Geraldi (1984), este tipo de interlocução pode ser aplicado tanto ao texto dissertativo quanto ao texto narrativo.

Dessa maneira, a delimitação de uma tipologia de práticas de leitura se mostrou necessária para a condução da presente pesquisa sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores com os alunos no ambiente escolar, uma vez que a formação do leitor se apresenta como um dos desafios da escola de ensino fundamental, por ser um aprendizado valorizado e exigido pela sociedade.

Feita a explanação sobre algumas mudanças relativas as práticas de leitura no decorrer da história, segue-se à apresentação dos aspectos que abrangem as concepções de leitura, texto e letramento.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA, TEXTO E LETRAMENTO

Nesta subseção, trata-se dos aspectos teóricos relativos às concepções que orientaram a pesquisa sobre as práticas escolares de leitura e que nortearão a análise dos dados em seção posterior.

Pensar no desenvolvimento do ensino da leitura na escola requer a análise das concepções de leitura, texto e letramento que caracterizam essas práticas. Para tanto, recorreu-se aos estudos de Zappone (2001) e Martins (1994) para compreender o quadro referencial em torno dessas concepções e de suas implicações nas práticas escolares de leitura.

Zappone (2001) aponta a década de 1980 como o período em que o debate em torno da leitura ganha maior destaque na academia. Ao mesmo tempo, observa que muitas pesquisas trazem diferentes aplicações pedagógicas, porém recorrem ao mesmo universo teórico. Para a autora, as pesquisas sobre Leitura no Brasil podem ser classificadas em quatro linhas: **Político-diagnóstica**; **Cognitiva-processual**; **Discursiva** e **Estruturalista**.

Conforme Zappone (2001), Paulo Freire e Ezequiel Teodoro da Silva figuram como os principais representantes da linha **Político-diagnóstica**, pois concebem a leitura como engajamento em que o leitor não é mero receptor das ideias do texto e do autor, mas assume postura de um sujeito que atribui significados ao que lê com base em suas experiências e de leituras passadas. Desse modo, para Freire (1989), o leitor será capaz de fazer a leitura de mundo situando-se nele, ou seja, o aluno torna-se sujeito do ato de ler.

Já a linha **Cognitivo-processual**, segundo Zappone (2001), pauta-se a partir das teorias da cognição e tem preocupação com os processos envolvidos no ato de compreensão do texto no momento da leitura. A aplicação desse tipo de pesquisa prioriza a proficiência do leitor, desencadeando dois processos durante o ato de ler: um que implica o reconhecimento e compreensão das partes menores que constituem o texto – aspectos morfológicos, sintáticos, fonológicos e semânticos – e outro que se refere ao uso do conhecimento prévio do leitor e à formulação de hipóteses e deduções, que dependem do leitor, mas cuja ênfase centra-se no texto. Zappone (2001) aponta os estudiosos Keneth Goodman (1980), nos Estados Unidos, Ângela Kleiman (1996) e Mary Kato (1999), no Brasil, como os principais representantes dessa linha.

No tocante à linha **Discursiva**, Zappone (2001) apresenta as reflexões de Eni Puccinelli Orlandi (1988) para sua pesquisa. Tal abordagem possui como premissa o fato de que a leitura implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la. A leitura, nessa linha, é um processo discursivo em que dois sujeitos atuam e produzem sentidos a partir de contextos histórico-sociais determinados, conseqüentemente produzirão sentidos ideologicamente determinados. Nessa perspectiva, tem-se a leitura como atribuição de sentidos, a partir de uma concepção de linguagem como interação.

Orlandi (1988) afirma que o sentido não está dado previamente no texto. Conforme sua perspectiva, o texto não é apenas produto, de forma que, na leitura, deve-se observar o processo de sua produção, ou seja, sua significação. Da mesma maneira, o leitor não apreende o sentido que está no texto, fixado, mas atribui sentidos a ele. Portanto, “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 1988, p. 37-38).

Por fim, a Linha **Estruturalista** concebe a leitura como processo de decodificação em que o funcionalismo se destaca. Aprecia-se, nessa linha, as distinções e funções que cada aspecto da linguagem – morfológico, semântico, gramatical – pode abranger. A linguagem é vista como instrumento de comunicação e o objetivo desse processo é atingir uma comunicação eficaz, de modo que a relação entre emissor-receptor seja estabelecida plenamente sem levar em consideração o contexto da produção da leitura e fatores para além dos linguísticos.

Ressalte-se que essas concepções coexistem na prática de sala de aula, tais concepções distintas de linguagem e texto se juntam em pelo menos dois grandes blocos que são trabalhados no interior da escola, dois modos distintos de compreender a leitura e de ensinar a ler, como sintetiza Martins (1994): a *leitura como decodificação de signos linguísticos*, por meio do aprendizado por condicionamento estímulo-resposta, e a *leitura como processo de compreensão abrangente*, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos, em uma perspectiva cognitivo-sociológica.

Ancorado na primeira concepção, o ensino tradicional levava o aluno a fazer um trabalho de mera decodificação, uma leitura palavra por palavra, sem que o aprendiz soubesse situar o texto lido em um campo mais amplo de significados. A leitura, portanto, era considerada como decifração de um código e remetia a uma concepção mecânica da linguagem. Neste caso, acreditava-se que apenas o conhecimento linguístico, propriamente dito, seria suficiente para se realizar a leitura do texto e que este seria constituído de apenas um sentido, que seria reconhecido ou apreendido pelo leitor (ORLANDI, 1988).

Na segunda concepção, tem-se a leitura como atribuição de sentidos, a partir de uma concepção de linguagem como interação. Nesse sentido, Aguiar (2004, p.34) define a leitura como:

Uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler, assim, não é apenas decifrar pensamentos, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

Na perspectiva do processo de compreensão abrangente, ou seja, de extrapolação do sentido do texto, o aluno torna-se sujeito do ato de ler, como defende Freire (1989). Esse sujeito, que mobiliza sentidos antes mesmo da leitura de palavras, é leitor dos fatos e acontecimentos sociais. Sendo assim, a leitura favorece o entendimento do mundo; praticando-a, o leitor interpreta as diferentes práticas sociais. A visão de Freire (1989) da leitura de palavras enquanto leitura de mundo é coerente com a pedagogia dialógica e libertadora por ele defendida, que

seria o oposto da educação bancária, em que há apenas transferência ou depósito de conhecimento do professor para o aluno.

Silva (1999) postula, concordando com Freire, que a leitura deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Porém, como o ato de ler, na escola, centra-se em processos repetitivos, faz-se necessária uma mudança considerável no trabalho de leitura desenvolvido. Seguindo essa linha de pensamento, Silva (1999, p.52) coloca a seguinte questão: “como desenvolver e aprimorar o potencial de leitura de mundo e da palavra que os alunos trazem para a escola?”.

Para enfrentamento deste desafio, é válido afirmar que o professor tem um papel fundamental na formação do leitor consciente. Tendo isso em vista, Silva (1999, p.50) sinaliza que se chegue ao “estatuto da criticidade da leitura”, que só é alcançado pelo aluno, quando este possui uma organização de atividades pedagógicas, em um processo de interação social conduzido pelo professor. Para Silva (2002), essas interações devem possibilitar que os alunos vivenciem na escola três movimentos de consciência da leitura, a saber “(1) constatar determinados significados; (2) cotejá-los, ou seja, refletir sobre eles e (3) transformar, ler para além das linhas e ampliar os referenciais de mundo.” (SILVA, 2002, p.51).

Ainda com relação ao papel do docente, Geraldi (1984) entende a leitura como uma forma de diálogo que, na escola, dá-se entre aluno e texto. Nesse sentido, destaca que o professor não deve ser “mera testemunha” desse diálogo, pois a ele cabe um papel ativo, na medida em que pergunta, provoca reflexão, argumenta, escuta as leituras de seus alunos, “para com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (GERALDI, 1984, p. 126).

É nessa perspectiva que entende-se que as metodologias de trabalho com a leitura devem ser organizadas, com a compreensão do texto sendo construída pelas perguntas feitas previamente, que são diferentes das perguntas feitas por já se ter lido o texto, as “perguntas didáticas”, como afirmado por Geraldi (1996). A ida ao texto com perguntas prévias é que faz o indivíduo realizar a leitura como discurso, um “diálogo em sentido enfático de fala conjunta” (GERALDI, 1984, p. 170).

Diante disto, pode se afirmar que ensinar a ler não é apenas ensinar estratégias. Conforme Kleiman (1996), a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, e que exige, portanto, a movimentação de todo um conjunto de valores, crenças e atitudes. Isso requer, conforme a autora, a interação de diversos níveis de conhecimento (linguístico-textual, sociocultural e

enciclopédico). De forma posterior à propagação das teorias linguísticas sobre linguagem, texto e seus modos de funcionamento – que já haviam contribuído para a ampliação do conceito de leitura –, os estudos referentes ao ensino passaram a considerar as contribuições dos gêneros textuais e do discurso. Com a Linguística Textual já se dava importância ao tipo textual para a construção dos sentidos do texto, agora importa trazer para a escola os mais variados gêneros textuais, porque são os gêneros que, na realidade, concretizam os textos.

Kleiman (1996), ao referir-se aos gêneros textuais, e sua inserção na escola, analisa que, a princípio, os textos eram cartilhados e sem a significância necessária para a criança. Isso porque a leitura, entendida como decifração de código, era treinada em seus aspectos mecânicos. A noção de tipo textual foi bastante útil, no sentido de diversificar os textos e as práticas de ensino de leitura em relação a essa primeira abordagem, especialmente das cartilhas. Entretanto, a clássica divisão dos textos em narração, descrição e dissertação, mais ligada à forma dos textos e bastante explorada na escola e no livro didático, era ainda insuficiente para dar conta da diversidade textual e das exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Com o surgimento do conceito de “letramento”, termo utilizado por Kato (1999) e posteriormente por Soares (2005), a escola tem ampliada a sua função: é preciso não apenas ensinar a ler e escrever, mas inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Conforme Soares (2005), tornar o aluno leitor competente na escola é diferente de apenas ensiná-lo a ler ou fazer com que ele se aproprie do sistema de escrita alfabético. Assim, destaca:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2005, p. 39-40).

Diante do exposto, pode-se afirmar que entre os problemas enfrentados pela escola, atualmente, está o de conseguir ensinar a ler e a escrever, a parte mecânica da alfabetização, mas, sobretudo, levar os alunos – sejam crianças ou adultos – a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Compreende-se, portanto, o letramento como o estado ou condição de quem não necessariamente sabe ler e

escrever (analfabeto), mas consegue exercer as práticas sociais de leitura e escrita (letrado) que circulam na sociedade em que se insere.

Assim, o que identifica o indivíduo letrado é o uso que este faz da escrita e leitura para finalidades específicas em determinados contextos. Portanto, a noção de letramento difere da noção de alfabetização, pois, de acordo com Soares (2006, p.19), o indivíduo alfabetizado é aquele que “aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que pode não ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam” (2006, p. 19).

É importante frisar que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível, de modo geral, aprender apenas olhando os demais fazerem. A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, é fundamental a todos; crianças, jovens e adultos precisam ser alfabetizados para que possam participar das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

Nessa perspectiva, o que se almeja para o desenvolvimento da capacidade leitora e da reflexão, coadunando-se também à linha discursiva, é o ensino da leitura que parte dos textos que circulam socialmente para que o trabalho pedagógico seja significativo para os alunos.

2.2 A LEITURA E SUAS CONSTRUÇÕES

Ler é um ato linguístico, diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer, condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. Além disso, ler é exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante. Segundo Soares (2003, p.31), “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção e de interpretação de textos escritos”. Logo, o ato de escrever também pode ser posto em evidência, pois “as habilidades de conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com leitor potencial” (CAGLIARI, 2003, p.31).

É nesse sentido que a diversidade de usos de leitura e escrita pode ser percebida na vida cotidiana. Mas, para isso, pessoas leem e escrevem com diferentes motivos e para diferentes finalidades, como ler para se manter informado e adquirir conhecimentos, escrever para se comunicar e outros. Nesse sentido, a aquisição da leitura se configura como um dos alicerces para o desenvolvimento do ser humano. Segundo Cagliari (2007), há um dito popular que diz que *a leitura é o alimento da alma*; nada mais verdadeiro. As pessoas que não leem acabam por deter informações, saberes parciais, superficiais a respeito de determinados conhecimentos.

Nesse sentido, a troca de respeito e confiança na relação entre professor e aluno é fundamental para troca de conhecimento. Para que esse *feedback* aconteça, o professor precisa conquistar a confiança desse aluno, com isso o aluno poderá expressar seus anseios e suas dúvidas sem receio de ser reprimido.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p.24):

Classicamente, pensa que para escrever corretamente é preciso também saber pronunciar corretamente as palavras. Não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mais sim de levá-las a se concretizar de uma diferença que já sabiam fazer.

Em outras palavras, não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não tem fora desse ato de transmissão, mas de fazê-lo desvelar um conhecimento que já possui, porém sem ter consciência disso.

Quando entra na escola, o aluno já possui um saber, tem um vocabulário, um conhecimento que, por ser diferente daquele ensinado na escola, em muitos casos, não é considerado, acabando por dificultar esse processo de aquisição da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

Segundo Freire (2004, p.47), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção; é dar condições e oportunidades para que os alunos criem e desenvolvam seus conhecimentos de maneira que o professor possa aproveitar e adaptar seu planejamento de acordo com o saber que o aluno já possui.

Segundo Ferreiro e Palácio (1987 p.102):

Antes que a escrita apareça como uma tarefa escolar iniludível, antes que a criança seja iniciada nos rituais de alfabetização, a escrita existe. Historicamente falando, não restam dúvidas de que a escrita tem uma

origem extraescolar; que no início de sua organização enquanto objeto de conhecimento precede às práticas escolares; que a escrita efetiva evolui na criança através de modo de organização que a escola desconhece por ter herdado, do tempo da formação dos escrivães o cuidado pela reprodução fiel. Porque não sabendo como tratar as escritas que se desviam da norma esperada, ignora-as ou reprime-as.

O processo de ler e escrever extrapola os muros escolares e passam a ser praticados por muitos além e passam a fazer parte da prática social dos indivíduos (FREIRE 2001).

Em outras palavras, ler não é adivinhar, nem decifrar significados naquilo que se lê. Ler é ter uma hipótese inicial para significação do texto que será reformulada tantas vezes forem necessárias a partir do encontro de nossas ideias e opiniões, do contexto, do tipo de texto e dos elementos que o formam. Sem significado não há leitura, e os leitores não podem obter o significado sem utilizar o processo de leitura. (Ferreiro e Palácio, 1987, p.14).

Quando o sujeito pensa em ler e escrever, certamente, vem a sua mente as práticas escolares ou as práticas profissionais do emprego da literatura e da escrita, uma vez que o ambiente escolar marca essas duas habilidades – até mesmo porque a escola é a instituição responsável pela aquisição da leitura e escrita. Mas, o que podemos pensar é que fora da escola também se lê e se escreve de modos diversos, muito singulares, para as mais diferentes necessidades e nos mais diversificados grupos locais.

Para Soares (2008), letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever em um contexto que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Porém, não há como ensinar a escrever sem saber ler, ambos estão juntos e não podem ser separados.

Ler é um conceito muito amplo: é possível ler um bilhete simples, uma placa na rua, um sorriso de uma criança, um pequeno livro, uma imagem, ler a Bíblia ou uma tese de doutorado. Para Soares (1998, p.8-9), ler e escrever não são categorias.

Consciência só adquirida se houver um processo dialógico entre homem e o mundo. Por isso, também, a importância dos sujeitos no mundo perceberem-se, através de suas “leituras”, como agentes da história, pessoas que fazem história, mas que não apenas participam como expectadores. (Freire, 2001, p 40).

O autor acima citado considera a escrita algo que evoluiu bastante, desde os tempos antigos aos dias atuais, com a modernização da tecnologia e o acesso aos computadores, alterando a própria estrutura do pensamento e do conhecimento, transformando, também, a consciência humana.

Segundo Ferreiro e Palácio (1987 p.14), a língua escrita, de modo similar à língua oral, é uma invenção social. Quando uma sociedade necessita comunicar através do tempo e do espaço, e quando necessita recordar sua herança de ideias e de conhecimento, cria uma língua escrita. Porém, a escrita analítica é também designada por escrita de palavras onde se verifica que já se efetuou um processo assinalável, visto que cada símbolo está associado a uma palavra.

A língua é como uma representação do pensamento. Neste sentido, a escrita é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor, e que exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor o ser decodificado por um receptor passivo (Ferreiro e Palácio, 1987 p. 18):

O leitor está sempre voltado para obter sentido do texto. A atenção está focalizada no significado, e tudo que há além disso (tal como letras, palavras ou gramáticas) apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do significado. Cada ciclo é uma sondagem que pode não ser completada se o leitor for diretamente ao encontro de significado. Em uma leitura realmente eficiente, necessitam poucos ciclos para completá-las se antes o leitor obtenha o significado.

Compreende-se que, nesta concepção, a leitura é uma atividade de produção de sentido. Ferreiro e Palácio (1987 p.18) enfatizam que “desse leitor espera-se que o processo, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que dê sentido e significado ao que lê”. Deste modo, os leitores ativos estabelecem relações, fazem inferências, comparações, formulam hipóteses e perguntas relacionadas ao conteúdo.

Sendo assim, a leitura envolve a integração de múltiplos fatores relacionados à experiência do indivíduo e habilidades de funcionamentos neurológicos, com o ato de ler compreendendo desde a decodificação dos símbolos e gráficos até a análise reflexiva de seu conteúdo. A compreensão de um texto não se resume, entretanto, à

capacidade de memória, mas também à capacidade de inferir fatos que não estão explícitos no texto.

Na leitura, a compreensão implicará na criação de uma representação mental coerente do texto. Mesmo que o leitor tenha familiaridades com o código escrito, mesmo que conheça o gênero textual, que possua conhecimento prévio sobre o assunto, ainda assim a compreensão não está garantida. É necessário que a leitor tenha uma atitude ativa de cooperação para construção da estrutura, a fim de aprender através da leitura. Escrita pode ser diferente dos leitores, interferindo na produção de sentido.

Segundo Bueno (2006 p. 149):

A construção de sentido se dá, então, na interação. A leitura deixa de ser a decodificação mecânica para ser a busca de resposta significativa para as perguntas colocadas pelo adulto, avanço importante, uma vez que se dá quanto ao aspecto que é a essência da leitura: o significado. A leitura vai além da interação: deixa de ser a busca de resposta para ser a busca do significado contido no texto.

Segundo Bueno (2006), que afirma que a construção de sentido vai além da interação, compreende-se que, no contexto escolar, a criança se apropria da leitura e da escrita e vai em busca de um entendimento do texto, a partir daí encontra um significado do mesmo. Nesse sentido, a leitura deixa de ser decodificada e passa a ter significado, tornando-se de fácil entendimento para criança – quando isso acontece, o gosto pela leitura se torna ainda maior. A valoração também contribui nesse processo, pois a criança passa a ter consciência de que todo conhecimento adquirido será de grande importância para o seu desenvolvimento e também lhe trará sucesso e aprovação em textos, dentre outros benefícios.

Segundo Freire (2001), portanto, ler não é um caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação, isto é, ler é tomar consciência. A leitura, antes de tudo, é uma interpretação do mundo em que se vive. Mas, não só ler o mundo, como também representá-lo pela linguagem escrita, falar sobre ele, interpretá-lo e escrevê-lo. Nesta perspectiva, ler e escrever é também libertar-se.

Segundo Soares (2008, p.36-37), a aquisição e uso da leitura e da escrita transforma a pessoa, que adquire um outro estado, uma outra condição social e cultural. Sendo assim, a aquisição da leitura fará com que a criança se desenvolva

intelectualmente e saia de um estado de decodificação para buscar um significado para suas descobertas. A partir daí, a criança passa para outro estado que é estar inserida socialmente e interagindo em seu meio, com um outro olhar, tornando-se criativa com capacidade de interferir no discurso na sala de aula, uma vez que terá segurança pra isso; desta maneira, o professor não será mais o único interventor do discurso, mas a criança também.

Para Freire (2001), a leitura do mundo antecede a leitura das letras, sendo assim é fato político e cultural de participação. Nesse ponto de vista, quando um adulto, por exemplo, ler orações como “vovó viu a uva”, este processo deixou de ser um fato educacional pacífico e virou um absurdo político, já que a frase não tem nenhum significado para o adulto que se alfabetiza.

Seguindo as colocações de Freire (2001), o professor deve valorizar o conhecimento prévio da criança e trabalhar de forma que – sem interferir neste conhecimento que a criança já traz de casa – possa reconstruí-lo, construir novos conhecimentos que o agreguem, possibilitando à criança tirar suas próprias conclusões sobre o que já sabia e comparar com o que aprendeu, sem que o professor interfira nesse sentido.

2.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Em primeiro lugar, pondera-se que os fundamentos, aqui expostos, não esgotam o tema da leitura e de seu ensino. Buscou-se, com o que segue, mostrar como diferentes correntes teóricas puderam informar certo modo de ver a leitura, modo esse que está condicionado a recortes epistemológicos e que, portanto, não resulta de uma aplicação direta de uma teoria particular a uma situação de ensino particular. Segundo Ferreiro e Palácio (1987 p.16):

O processo de leitura entrega uma serie de estratégias. Uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. A leitura como qualquer atividade humana é uma conduta condizente. As pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio; encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que podem aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las.

Um outro aspecto a salientar é que, quando falamos em leitura, não se quer estabelecer oposição com a leitura que se faz na escola e na sala de aula. Ao

contrário, a defesa é a de uma visão é processual, ou seja, lê-se na escola, aprende-se a ler na escola para se ler fora dela.

Sendo assim, no que tange aos fundamentos, considera-se a escola o lugar de se aprender a ler e a gostar de ler, e onde o professor desempenha papel fundamental. O professor, como "texto", foi o parceiro, o mediador, o articulador de muitas e diferentes leituras, de muitos e diferentes textos. Sabemos que muitas crianças só têm acesso a diferentes tipos de texto na escola, por isso cabe à escola propiciar subsídios para desenvolver e estimular o processo de leitura da criança. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p.176):

É possível que o protótipo de portador de texto para as crianças de classe baixa seja o jornal a qual fazem frequentes referências; enquanto que para as de classe média preferencialmente seja o livro de contos, dos quais sabem ser destinatários diretos.

Para que as crianças leiam muito, leiam tudo, o professor deve deixar expostos os livros para que tenham acesso, fazendo com que estes deixem de ser objetos intocáveis. Ler tudo implica, inclusive, trazer para dentro da escola os textos esquecidos, considerados "sub-literatura": o gibi, o catálogo, a propaganda, o panfleto que se distribui na rua, a receita de culinária, ao lado dos clássicos, da literatura informativa. Ler tudo implica desvendar, esclarecer a retórica de cada texto, a gramática subjacente a cada um, o que pode ser bastante produtivo para: diagnóstico de necessidades e expectativas do aluno; atendimento das necessidades e expectativas; ruptura e quebra das expectativas; questionamento; alargamento da vivência cultural e da visão de mundo. Com isso, os professores atenderiam aos interesses e necessidades do aluno, mas também, e sobretudo, a possibilidade de criar novas necessidades culturais aprendidas na escola.

Nota-se que é necessário criar no ambiente pedagógico um clima favorável à leitura, marcado por interações abertas e democráticas, que vão permitir muitas leituras de um mesmo texto, por sujeitos que têm histórias, competências, interesses, valores e crenças diferentes. Ao professor cabe reconstruir com seus alunos a trajetória interpretativa de cada um, buscando compreender a construção de cada sentido apontado.

A diversidade cultural deve ser, ainda, o eixo dos propósitos da leitura, determinando diferentes tipos de relação com o texto. Alguns métodos devem ser

levados em conta para o encaminhamento pedagógico da leitura (o científico, o criativo, o comunicacional), para a busca de informação, à recriação do texto, à identificação dos elementos do processo comunicativo, às diferentes linguagens; são diversas as possibilidades de exploração, encaminhamento e avaliação da leitura na sala de aula.

Segundo Ferreiro e Palácio (1987, p.19), a busca pelo significado é a característica mais importante do processo de leitura, e é no ciclo semântico que tudo adquire seu valor. O significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que devemos acomodar continuamente nova informação e adaptar nosso sentido de significado em formação.

Ainda segundo Ferreiro e Palácio (1987), conforme a relação estabelecida com o texto, terá leitura-busca-de-informações; a questão estaria, segundo elas, em como a escola constrói a relação com a aquisição da leitura e escrita, trata-se de optar entre uma relação de submissão, para pura imitação, quando deveria ser uma relação crítica e criativa, para se ampliar o sistema de referências culturais e simbólicas. Tem-se aqui delineada a necessidade de atribuir sentido a toda e qualquer prática de leitura. A leitura é, portanto, caminho e oportunidade de lidar com a escrita e seu alto grau de abstração e autonomia contextual.

Se as interações cotidianas, em contextos privados e imediatos, ocorrem de forma relativamente bem-sucedida, o mesmo não se pode dizer do trato com a língua formal em contextos mais abstratos de interação à distância.

Em se tratando de recursos expressivos, a inserção no mundo da escrita amplia nosso repertório linguístico, funcionando, indubitavelmente, como um entre os vários caminhos da aprendizagem da língua. Aqui, é necessário falar do papel do professor e da escola outra vez, pois ninguém aprende a lidar com a língua e o uso da língua de modo automático e espontâneo, é preciso que alguém ensine o aluno a desenvolver sua sensibilidade e a lançar novos olhares sobre os sistemas simbólicos. O olhar apurado, aprendido, faz um novo sujeito, que questiona, indaga, descobre, inventa, compara, transforma, aprende, ensina. Por isso a análise comparativa de textos se faz tão fecunda.

O caráter de texto literário permitiu um trabalho com diversos conceitos como os de gênero literário, recursos expressivos, níveis de linguagem, imagens e metáforas, símbolos e sugestões, universalidade do texto literário, especificidades da obra poética, o lúdico, a rima, o ritmo, o som, a magia, a fantasia. Por outro lado,

por reconhecer que também é preciso trabalhar com leituras informativas, cuja interpretação é condicionada por um determinado contexto sócio-histórico, leituras mais ligadas às demais áreas de conhecimento e à pesquisa.

Por isso, certamente, os estudiosos da leitura reiteram tão frequentemente ao conceito de *intertexto*, que é o que, de fato, a escola deve fazer e permitir que se faça dentro e fora dela. Se, nesse aspecto, ela for bem-sucedida, terá cumprido sua função.

Abaurre (1985) defende, enfaticamente, a importância da leitura para a aprendizagem, chegando a afirmar que a capacidade de ler é a grande herança que a escola pode deixar para o aluno. Com base nisso, pode-se dizer que a leitura – tal como aqui concebida –, se for bem aprendida e prosseguir fora da escola, constitui-se num caminho para a realização de mais interações, construção de mais sentidos, superação do imediato e concretização de uma vida mais feliz para todos.

É possível afirmar que o ato de ler, no modelo tradicional de escola, caracteriza-se, principalmente, pelo seu caráter reprodutor. Considera-se bom leitor aquele aluno que consegue devolver ao professor a palavra do trabalho didático. A avaliação da compreensão de leitura é limitada à capacidade de captar informações explícitas na superfície do texto. Isso se deve, certamente, às concepções de língua, texto e leitura subjacentes à prática pedagógica. Assim, concebe-se a língua como um código transparente e exterior ao indivíduo, o texto como mera soma de palavras e frases, e a leitura como a busca/confirmação de um sentido preestabelecido.

A leitura é, sistematicamente, submetida às rotinas padronizadas dentro da escola e termina por perder seu sentido mais profundo. Em última instância, acaba sendo um fator decisivo e determinante do fracasso escolar. Do ponto de vista dos objetos de leitura, essas rotinas descaracterizam o trabalho, a revista e os demais materiais que circulam na vida social. Cortado, adaptado, Mimeografado, o texto, enquanto objeto sociocultural, transfigura-se, porque:

um dos aspectos fascinantes no campo dos problemas de aprendizagem é que a criança, cujo problema é aparentemente tão limitante em tarefas específicas, pode mostra-se extremamente competente em todas as demais. Certamente, este contraste resulta tão dramáticos que muitos se inclinam a limitar o termo de problemas de aprendizagem para as crianças cuja inteligência está dentro ou acima da média, embora não apresente nenhum argumento para excluir aquelas cujo rendimento intelectual é menor mas que sofrem os mesmos defeitos, qualquer que seja a natureza deste. (Ferreiro e Palácio ,1987, p.23).

Segundo Ferreiro e Palácio (1987), a escola não leva em conta as habilidades das crianças no geral do seu desenvolvimento, limitando seu potencial em atividades específicas. A criança pode não saber escrever bem, mas saber ler perfeitamente, isso não significa que ela tenha problema de aprendizagem, e a escola precisa trabalhar focalizando as necessidades das crianças e principalmente levando em conta o meio em que ela está inserida.

3 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A compreensão da leitura enquanto prática social resulta das relações sociais, nas quais as pessoas se constroem na relação com o outro e, sendo inseridas em uma sociedade estruturada, é que têm mais possibilidades de se enxergarem enquanto sujeitos capazes de se posicionar.

Nesse sentido, defende-se que a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita se relaciona diretamente às formas que a leitura e a escrita se fazem, em certos contextos sociais, a depender do que demandam essas práticas dos sujeitos (VÓVIO E SOUZA, 2005). Compreende-se com isso que as pessoas concretizam suas práticas de leitura e escrita caracterizadas pela situação que cada uma assume, dependendo de suas histórias de vida, das atividades que desenvolvem e das quais fazem parte em seu cotidiano ou nos grupos sociais a que pertencem.

Contudo, frente às várias formas de se praticar a leitura, faz-se imprescindível a construção de sentido entre autor, leitor e mundo. Foucambert (1994, p. 5) chama atenção à distinção entre “ver e olhar, ouvir e escutar”, afirmando que “ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é apenas fazer a versão oral de um escrito.” Assim, o autor enfatiza o significado dado à escrita e ao ato de ler:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte de novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Vale destacar que o importante nesse ato se refere ao modo como são utilizados os escritos na busca de respostas às curiosidades ou necessidades, e também ao significado daquilo de que se possa apropriar, porque não basta apreciar as letras no texto, é preciso interligar o lido ao que se conhece previamente. Assim, o autor sinaliza para o papel da escola em auxiliar o estudante a tornar-se leitor dos textos que circulam socialmente e não somente de textos pedagógicos com função única de ensiná-los a decodificar. Ainda, que a escola precisa, além de todo o seu trabalho, fazer uma reflexão sobre o que é a leitura, inclusive com os pais, sobre as noções distorcidas em relação à prática de leitura.

Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postulam que para formar bons leitores, ou para promover o gosto e o compromisso com a

leitura, “a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler é também ler para aprender, e isso requer esforço” (BRASIL, 1997, p.58). Ainda nessa direção, o documento nos faz perceber que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 53).

Depreende-se que a atribuição de sentido à leitura se inicia antes do seu exercício, à medida que se manuseia o material escrito ou explora-se o suporte no qual o texto se encontra, pois se estabelece uma relação ativa com o texto ao passo de concordar, discordar das ideias ou até mesmo relacioná-las às experiências já adquiridas.

Sobre a construção de sentido no ato de ler, Kleiman (1996, p.151) sinaliza quanto aos cuidados a serem tomados durante o procedimento de ensino:

Ensinar a ler é criar uma expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento, linguísticos, discursivas, enciclopédicas, para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Conforme a citação, a prática de leitura requer, da pessoa que exerce função de ensinar a leitura, a habilidade de possibilitar ao leitor uma relação muito próxima e significativa entre ele – leitor – e o texto para que seja possível a apreensão do valor dessa prática no momento em que dela se apropria.

De acordo com a Matriz⁸ de Língua Portuguesa da 4ª série do ensino fundamental, hoje 5º ano, são seis os tópicos relacionados às habilidades

⁸ Matriz de Referência de Língua Portuguesa - Saeb/Prova Brasil é um documento composto por seis tópicos relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Encontra-se em: BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Ou pelo site: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/prova/portugues_topicoll.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

desenvolvidas pelos estudantes, dentre esses o procedimento da leitura. O documento postula que ler é uma habilidade em que o estudante precisa saber “localizar as informações explícitas em um texto” (BRASIL, 2008, p. 22), na qual ele precisa captar o sentido de uma palavra ou de uma expressão, entender que a informação está expressa no texto, bem como identificar qual é o tema abordado e distinguir os fatos nele existentes. Portanto, considera-se uma prática que requer muito cuidado por parte dos leitores, para que saibam analisar, interpretar e compreender, os mais variados exemplos textuais como forma de aquisição de conhecimentos suficientes para resolver as questões da prova.

Já Silva (1989, p. 43) diz que “ler é, antes de tudo, compreender”. Para esse autor, ao experimentar a leitura, o leitor exerce um ato de compreender o mundo. Nesse caso, o leitor deve usufruir do texto de maneira curiosa e crítica, a fim de compreendê-lo:

[...] o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar –conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual. (SILVA, 1989, p. 44).

Conforme citação, o leitor precisa ser curioso, ao deparar-se com a mensagem transmitida pelo autor, para que se mantenha o seu interesse pelo ato da leitura. É importante ressaltar que a compreensão adquirida no momento da leitura é um modo de entrar em contato com o que esse outro “diz”, experimentando algo novo a respeito do qual o leitor tem o poder de refletir, concordar ou discordar. Para Silva (1989, p.45), os propósitos fundamentais da leitura são: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”. Ler é uma atividade que requer a habilidade de perceber do texto seu real significado como construção do próprio conhecimento.

Para Lajolo (1982), faz-se necessário contextualizar o que está escrito no texto ao seu real significado e reconhecer o que o autor pretende dizer, assim:

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

Segundo Lajolo (1982), um texto não pode ser usado na sala de aula como forma de “pretexto”, ou seja, intermediário para ensinar o conteúdo proposto pela organização escolar. Na sua visão, nenhum texto existe para ser apenas objeto de ensino: “todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior” (LAJOLO, 1982, p. 62). Depreende-se, então, que as leituras, demandadas pelos professores aos estudantes, deveriam ser como uma tarefa significativa e não apenas para atender à vontade dos outros.

Nessa direção, Kramer (2006, p. 69) aponta “a importância de se utilizar, na escola, a linguagem escrita contextualizada como forma de aumentar as possibilidades de convívio das crianças com situações reais de escrita.” Para a autora, essas situações são fundamentais para beneficiar as experiências das crianças com a escrita, a fim de facilitar o processo de produção tanto da escrita, quanto da leitura.

Pode-se dizer que a leitura é um caminho pelo qual a pessoa pode ampliar sua experiência com a linguagem, ampliando seus conhecimentos prévios e novos, em uma junção entre o que já possui e o novo que possa apreender no ato de ler. Para tanto, é preciso ler e compreender o que está sendo lido, relacionando os fatos presentes no texto ao contexto vivenciado socialmente. Acerca disso, Kleiman (1999) orienta que se faça uso do conhecimento prévio como estratégia para desenvolver, no aluno, a prática de leitura. A autora defende que é por meio do conhecimento prévio que o leitor encontra as informações que facilitarão a compreensão do sentido do texto.

Ao lado disso, o leitor precisa também reconhecer o gênero em que são apresentados os textos e as esferas nas quais ele poderá estar envolvido. Rangel (2005) destaca que, ao identificar o tema, é possível mobilizar os conhecimentos prévios e perceber os diferentes jogos que um mesmo texto pode atribuir, pois “se for também um pouco esperto e tiver motivos para tanto, aprende a ler nas entrelinhas e percebe os famosos vieses ideológicos” (RANGEL, 2005, p.152).

Para Freire (1989), em seu parecer, a visão de mundo da pessoa muda a partir do momento em que desenvolve o hábito da leitura, pois a leitura verdadeira é a que tem condições de mostrar a realidade, ou seja, aquela que proporciona um modo de compreender o mundo e as relações sociais. Assim, a leitura do mundo não surge apenas com a prática de leitura de textos, mas a antecede.

No seu livro *A importância do ato de ler* (1989), Freire demonstra paixão e encantamento pela prática de leitura como resultado da participação e do apoio da sua família e, posteriormente, da escola no momento da aquisição e do desenvolvimento da habilidade escrita e de leitura. Quando menino, Freire fazia seus rabiscos no chão do quintal utilizando gravetos secos de árvores e se utilizava daquela experiência como recurso para aprender a ler a partir das coisas que via, sentia, ouvia e das coisas que faziam parte de seu cotidiano, como o cantar dos pássaros, as árvores, os seus movimentos e o cheiro das flores, porém de forma significativa, demarcada pela busca da compreensão do mundo.

A partir da apreciação da experiência leitora de Freire (1989), verifica-se que ele define a leitura como uma experiência de descoberta da realidade, ou seja, como um modo de enxergar e refletir sobre os acontecimentos do seu cotidiano, trazendo sentido ao seu entendimento. Para que haja formação de leitores é necessário, portanto, identificar-se como alguém que se encanta pelo ato de ler o mundo e a palavra, e que vive a leitura de forma ativa, real e significativa.

Com essa perspectiva corrobora Soares (1988), ao atribuir à leitura um valor positivo que traria benefícios à sociedade como finalidades de lazer, prazer, aquisição de conhecimento, enriquecimento cultural e ampliação das condições de convívio e interação social.

Para Kleiman (1996, p.16), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”. Essa é uma questão pertinente para ser pensada por toda comunidade escolar. Para muitos alunos, ler é difícil demais. Assim, torna-se essencial ajudar o aluno a desenvolver a autonomia na leitura, possibilitando o acesso a textos interessantes para ele. Tal intento pode tomar como ponto de partida o que, por muitas vezes, discute-se: o que pode ser feito para que os estudantes gostem de ler e que motivos afastam tantas pessoas, sobretudo, dos livros, ou de outro suporte que demande o ato de ler.

Desse modo, a prática da leitura, como muitas outras coisas na vida, oferece muitos benefícios, contudo requer elementos que combinem esforço, motivação, dedicação dos estudantes, podendo se tornar interessante caso percebam isso como algo significativo e favorável a si próprio. Tal prática, portanto, só terá valor se realizada nas relações construídas entre as pessoas, dando sentido às suas próprias ações, ou seja, como prática social.

4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Durante o período de observação das práticas de leitura, no espaço de sala de aula, na Escola Sítio do Picapau Amarelo, foram registrados os procedimentos pedagógicos em turmas de 5º ano do ensino fundamental. Para tanto, procurou-se atuar com o objetivo de observar e registrar todas as particularidades possíveis que definissem as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras nessas turmas, conhecer a organização do trabalho pedagógico da sala de aula, isto é, a maneira como a professora sistematiza as atividades que envolvem à prática de leitura durante o período de um trimestre, bem como conhecer e analisar os materiais escritos utilizados para desenvolver a leitura.

Para tal, a análise foi realizada com base na teoria fundamentada e levando em consideração os objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico foi **compreender as concepções de leitura que fundamentam a prática de leitura dos professores nas turmas de 5º ano do ensino fundamental**. Nesse sentido, buscou-se junto às professoras perceber quais concepções possuem sobre a leitura e como estas se refletem na sua prática pedagógica envolvendo a leitura.

O segundo foi **descrever as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas do 5º ano do ensino fundamental**, observar as aulas das professoras no sentido de verificar como a leitura é trabalhada nas atividades propostas em sala.

Sendo assim, observou-se as aulas, assim como se procedeu a realização da entrevista individual com as professoras das turmas de 5º ano, o que resultou na organização de dois aspectos para análise, que são: (1) A compreensão das concepções de leitura das professoras e (2) Descrição das práticas de leitura em sala de aula.

4.1 RELATO DAS PROFESSORAS SOBRE CONCEPÇÃO DE LEITURA

No que se refere a compreensão de leitura, a professora Narizinho a considera como decodificação, compreende que ler é decodificar as informações do autor do texto. Enfatiza que a leitura, exigida pela escola do aluno, é aquela que perpassa pela decodificação dos códigos. Segundo a professora, é essa leitura que é determinada pelas escolas, pensamento que fica evidente na seguinte fala:

quando a gente tá com o aluno, na realidade o que é importante é que a gente veja o aluno decodificando (risos), isso é importante para nós quanto professores [...], porque essa leitura a gente vem trazendo desde a pré-escola, a gente vê que as crianças já são trabalhadas para ter essa leitura de mundo, elas trazem de casa, –olha isso aqui é um morango – pela ilustração, às vezes pela cor, mas o que nos interessa é quando a gente vê a criança decodificando, porque quando ela associa essa leitura do que ela vê, quando ela forma palavras, junta sílabas, forma textos, aí sim a gente entende que isso é a leitura, que ela tá fazendo uma leitura para que ela possa se expressar através da escrita (PROFESSORA NARIZINHO).

Para professora Emília, a leitura também é considerada como decodificação: “*Leitura é a decodificação de códigos, letras que devem possuir algum sentido, um significado para quem lê*”. As professoras Narizinho e Emília se assemelham neste ponto, pois ambas entendem a leitura como decodificação. O pensamento das professoras, sobre a compreensão que possuem da leitura, coaduna-se a Cagliari (2008, p.150), para o qual a leitura:

[...] é uma **decifração e uma decodificação**. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu.

Apesar da professora Narizinho ter relatado sobre “leitura de mundo” que, segundo ela, os alunos já trazem de casa, pois, no convívio em família, aprendem sobre o nome de objetos, ilustrações que percebem no seu cotidiano, ressalta, em sua fala, o fato dos alunos ainda não conseguirem fazer a leitura dos códigos escritos. Para as professoras, o indivíduo aprende em casa, mas leitura que é relevante para a sociedade é desenvolvida na escola.

[...] a gente valoriza muito a questão da leitura, mas às vezes o aluno sabe ler criando, imaginando, idealizando, mas quando você coloca a palavra diante dele, ele não consegue decodificar, então para que haja realmente uma leitura plena, ele precisa decodificar também e depois associar aquela palavra com outras palavras. (PROFESSORA NARIZINHO).

Desta forma, percebeu-se, que o exemplo de leitura assim idealizado se contrapõe à leitura como construção de sentidos, uma vez que coloca o aluno como um indivíduo que somente restaura o sentido concretizado no texto pelo seu autor, sendo assim, a leitura considerada pelas professoras, aquela que acreditam que seus alunos devem desenvolver, é a da decodificação.

Na fala da professora Emília, apesar de ela conceber a leitura como “*decodificação de códigos*”, ela deixa evidenciado que a ação de ler também está vinculada ao entendimento que deve ter “*significado para quem lê*”, pois, caso contrário, a leitura não será motivadora para o aluno, desencadeando, aos poucos, na falta de interesse pela leitura.

A professora Narizinho relata também sobre a importância da alfabetização e letramento estarem juntas nesse processo da aprendizagem da leitura:

[...] daí a gente pode usar as duas palavrinhas, a alfabetização e o letramento, a alfabetização já é mais voltada para essa questão da decodificação e o letramento já é essa visão que ele tem de mundo, ele pega a palavra e lê, então eu acredito que uma coisa está relacionada a outra, ambas tem que andar juntas. (PROFESSORA NARIZINHO).

Nesta fala da professora, evidencia-se que esta consegue fazer a diferença entre a alfabetização e o letramento, e defende a necessidade destas estarem sendo desenvolvidas juntas, em relação, a fim de propiciar um processo de aquisição da leitura de modo mais amplo, gerando um processo de aprendizagem de leitura satisfatório, no que se refere ao entendimento e compreensão do que se está lendo.

Ao perguntar a professora Narizinho se ela se considera uma leitora e que tipo de leitora seria, afirmou que *é leitora sim*, que lê não somente assuntos da educação, mas, também, assuntos da área da saúde, que lê com prazer; que é uma leitora ativa e consciente, já que a leitura possibilita ter esclarecimentos e informações sobre outros campos da sociedade, além da educação.

Bem, eu me considero, deixa eu ver (risos) uma leitora, por exemplo eu sou da área da educação, mas eu sou apaixonada pela saúde, então, por exemplo, eu tenho assinatura de algumas revistas, dentre essas revistas, a revista saúde (risos), porque eu fico encantada, eu gosto de ler, pra mim é prazeroso ler sobre a saúde, eu tenho a preocupação com a questão da alimentação, então eu gosto muito de ler sobre isso, o que faz bem, o que não faz, então, pra mim, a leitura é algo prazeroso, claro que existem algumas coisas que às vezes a gente tem que ler, porque há a necessidade devido ao trabalho, devido a algumas funções que a gente tem que desempenhar, não só na escola, mas também em outras partes da nossa vida, na questão espiritual, eu gosto muito de ler também coisas relacionadas a minha vida espiritual, eu gosto muito de ler, acho que são leituras inspiradoras, em relação ao meu trabalho, eu também gosto de ler sobre novas técnicas, novas metodologias, eu gosto muito. (PROFESSORA NARIZINHO).

No período em que se observou a professora Narizinho em sua sala de aula, constantemente era possível ver a professora fazendo leitura de revistas de saúde, como a revista *Saúde Mais*, e, durante suas aulas, em algumas situações, esta falava muito sobre aspectos envolvendo alimentação saudável, questões de higiene, assuntos estes que não eram tratados somente na aula de ciências, mas também nas aulas de história, português, matemática. Era possível ver interesse nos alunos quando a professora conversava com eles sobre estes assuntos. A professora conseguia envolver seus alunos durante essas conversas, e notou-se que falava com entendimento de quem tinha lido bastante sobre essas questões.

Ao indagar as professoras em relação às motivações e interesses que as levam a ler, a professora Narizinho disse que se preocupa em estar atualizada para desenvolver um bom trabalho junto aos seus alunos.

Para mim, enquanto professora, o que me leva a ler é para saber como melhor desempenhar o meu trabalho, pra ter um conhecimento de mundo, pra entender a minha realidade, e que outras pessoas também vivem, para que eu possa também influenciar os meus alunos, através do conhecimento que eu tenha e que eu possa compartilhar com eles e eles possam também se sentir incentivados, e eu possa me sentir habilitada para fazer o meu trabalho. (PROFESSORA NARIZINHO).

Já em relação a relevância da leitura na formação do educador, para professora Narizinho, a aquisição da leitura possibilita que o educador, possa se posicionar de forma esclarecida sobre qualquer assunto que for apresentado. Além de poder ver e rever sua metodologia proporcionando ao aluno um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Bem, eu acho importante a leitura, porque quando a gente vai trabalhar determinados assuntos é sempre bom a gente ter um conhecimento a mais, né? [...] então as minhas leituras, não são só com foco pedagógico assim como no sentido de descobrir novas técnicas, rever novas técnicas, não, mas também no sentido de conhecer, ter um conhecimento geral das coisas, da vida para que possa se posicionar, quando for se deparando com os assuntos que estão sendo estudados, possa ter uma colocação, uma posição, um ponto de vista, é sempre bom, porque quando o professor tem um ponto de vista assim, que vá influenciar o aluno, não que ele pense como o professor, mas que ele também possa ver que há um ponto de vista às vezes diferente do dele para que ele possa ponderar e ver se realmente o ponto de vista dele realmente é um ponto que ele possa levar em consideração ou o do professor, ou o do colega, então eu acho que isso é benéfico, muitas vezes a gente se depara com um determinado assunto que a gente já tem um conhecimento e isso facilita o nosso trabalho. (PROFESSORA NARIZINHO).

Portanto, semelhante ao valor atribuído a leitura, Cagliari (2008, p.149) também defende que “tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”.

A professora Emília, também enfatizou sobre a relevância da leitura para o indivíduo, sobretudo para ela, enquanto professora. Nas suas palavras, o professor tem muito poder, apesar de ser pouco valorizado, de acordo, com a fala a seguir:

Leitura pra mim é tudo, a pessoa quando ela tem a leitura, o hábito da leitura, é uma pessoa conhecedora de tudo, ela não tem a dificuldade, então ela tem mais conhecimento e esse conhecimento é o conhecimento que ela procura passar. [...] a gente tem uma massa na mão, então eu tenho 30 alunos, desses 30 alunos, se eu alcançar um objetivo com 20, eu já estou feliz, porque o conhecimento quando ele é passado para esses 30 alunos, que só 20 conseguem absorver, eu alcancei uma massa, é diferente se eu trabalhasse em uma outra profissão. (PROFESSORA EMÍLIA).

Em relação ao relato da professora Emília, fica evidente o seu orgulho em ser educadora, apesar de, algumas vezes, ver sua profissão sendo desvalorizada. Acredita que a leitura ensinada na escola possibilitará ao aluno entender aspectos ensinados não somente no ambiente escolar, mas no seu cotidiano. Segundo Cagliari (2008, p.150), “a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos”.

4.2. AS PRÁTICAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS

A professora Narizinho relata que, na maioria das aulas, recorre ao livro didático, mas também aos textos de outros livros, matérias de revistas, jornais. Sua fala se destaca a seguir:

Eu pesquiso textos pequenos, que considero interessante, pois se for leituras compridas, eles só iniciam e param na metade do texto. Também recorro a utilização do dicionário, pois têm palavras que eles não sabem o significado, atrapalhando o entendimento do texto. (PROFESSORA NARIZINHO).

Por sua vez, a professora Emília também contou que utiliza o livro didático, juntamente com textos tirados da *internet*. Mas, reclamou sobre o fato de alguns alunos esquecerem o livro didático em casa. Segundo Emília, os alunos não trazem o livro para a escola, ocasionando em uma reorganização da sala, pois a professora

precisa juntar os alunos em dupla, e às vezes até em trio, procedimento realizado quando boa parte dos alunos esquece de trazer o livro. Segundo a professora:

Em todas as aulas lemos o livro didático, só que, em muitos casos, eles esquecem de trazer. Aí, tenho que juntar os alunos, em duplas e até em trios, às vezes. O livro didático, antes era deixado na escola, mas como já estão no 5º ano, e precisam já ter responsabilidade, entregamos pra eles, e cada dia da semana é para trazer o livro de uma das matérias, qualquer que seja a disciplina, nós vamos ler. (PROFESSORA EMÍLIA).

Durante as observações, ficou evidente o uso contínuo de textos, sobretudo os textos do livro didático, usado com frequência por ambas as professoras. Apenas a professora Narizinho levava revistas em quadrinhos, outros livros temáticos, texto da *internet*. A professora destaca que tais textos apresentavam uma linguagem mais didática para o entendimento por parte dos alunos do que estavam lendo.

A professora Narizinho descreve uma maneira como regularmente costuma ler na sala de aula e salienta que a leitura ocorre também nas disciplinas de História, Geografia, Ciências e até Matemática. Geralmente, a professora distribui um texto, os alunos fazem a leitura e depois socializam seus entendimentos. Em algumas situações, os alunos indagam: “*Eita!! Nem parece que estou na aula de matemática, tem muito texto pra ler*”. Nesses casos, a professora responde aos alunos dizendo que essa prática é importante, pois a leitura não deve acontecer somente em língua portuguesa, mas em todas as disciplinas.

É necessário a participação de todos os membros da escola voltados para o processo da leitura, pois, como aponta Silva (1982, p. 140), “[a] formação e incrementação do hábito da leitura dependem de esforços coletivos, oriundos da escola, precisando envolver desde a administração, os professores, os alunos e a comunidade escolar de modo geral”. Essa fala condiz com a prática observada em sala de aula, pois confirmou-se que a professora trabalhava a leitura em diversas disciplinas, não somente na disciplina de língua portuguesa.

A professora Narizinho complementou que os alunos também elaboram seus textos, uma ou duas vezes por semana, e leem para todos na sala de aula. Algumas vezes, ela recorre ao uso de uma ilustração e eles produzem um texto, leem na sala de aula e depois fazem exposição no mural da escola. Eles ficam felizes e dizem gostar dessa prática de estudo, pois é uma forma de interagirem e socializarem seus trabalhos escritos.

Percebeu-se que em todas as opções salientadas pela professora Narizinho existe a finalidade de realizar uma aula produtiva, no entanto surgiu uma contradição pelo fato de ela ainda utilizar textos menores e mais fáceis nessa turma que já está no 5º ano, porque eles desistem de ler caso sejam textos grandes: “*Então a gente usa sempre textos menores fazendo interpretação, usa o dicionário para procurar o significado das palavras. Ou às vezes ilustrar o texto*”. Entende-se que os alunos do quinto ano deveriam ser mais habilitados diante da leitura nesse período escolar, e a professora deveria mobilizar as atividades de leitura que elevassem o nível de letramento deles, não se limitando naquilo que aplica na sala de aula. Para tanto, é preciso estabelecer objetivos em relação ao ensino e lutar para atingi-los.

A professora Emília, assim como a professora Narizinho, utiliza diariamente a leitura no ambiente escolar e também usa o livro didático. Somado a isso, a professora Emília costuma trazer materiais já impressos que ofereçam leitura aos alunos para que não haja *perda de tempo* escrevendo no quadro:

Eu acredito que o professor não deva concentrar-se muito no quadro, pois, às vezes termina o horário da aula, e o aluno ainda permanece copiando do quadro. Por isso, busco trazer meu material impresso de casa, aí com o tempo que sobra, coloco os alunos para lerem. (PROFESSORA EMÍLIA).

Apesar da professora Emília dizer que trabalha com textos, esta também recorre ao quadro quando coloca as perguntas que devem ser tiradas do texto entregue para leitura.

Para a professora Emília, a questão está em fazer com que os alunos leiam e interpretem com cuidado o que está escrito nos textos, e demais materiais impressos com que se deparam no dia a dia. Sendo necessário apontar a relevância para o aluno no que se refere ao desenvolvimento da escrita. Na perspectiva de Kleiman (1995, p.20), “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Entre os textos que as professoras costumam trazer para sala de aula, a maioria trazia uma reflexão no final da sua leitura, desencadeando para momentos de reflexão junto aos alunos. Costumavam trazer estes textos, dividir a turma em duplas para realizar a atividade e depois falarem o que tinham entendido da história.

Conforme a professora Emília, a escola trabalha preponderantemente na aquisição dos códigos escritos (letras e números), destacando que é muito

propagada, no ambiente escolar, a questão de considerar alfabetizado quem consegue ler, o que, segundo ela, é um erro; para a professora, não basta apenas saber ler considerando a pontuação do texto, mas conseguir entendê-lo.

A reflexão da professora Emília se relaciona com o pensamento de Soares (2010, p. 20) que afirma: “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Para a professora Emília, não existe uma técnica para compreender a prática da leitura. Por sua vez, Soares (2010, p. 39) explana que aprender a ler e escrever não constitui adquirir uma técnica, a de “codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita”. Considerando a citação, entende-se que a leitura não se resume em uma técnica, é necessário apropriar-se da escrita, bem como aproveitar daquilo que essa aquisição proporciona, isto é, “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, é a leitura” (Cagliari, 2008, p.149).

Em outros momentos, os alunos produzem um texto, atividade que é desenvolvida em sala de aula para que possam ler, socializando com seus amigos de sala. Segundo professora Emília, os alunos ficam felizes com essas vivências: “*A produção textual dos alunos em sala de aula, é bem produtiva, eles gostam de participar, pois no final da atividade da escrita deles, recorreremos ao que eles escreveram*”. A professora Emília comenta que costuma organizar cinco grupos de cinco alunos cada, a fim de que todos realizem sua leitura para toda a sala.

Para a professora Emília, é nesse momento que o aluno pode reler seu texto e perceber se não está faltando algo, ou então corrigir erros de concordância. O importante, segundo a professora Emília, “*é a habilidade de as palavras terem significado e serem entendidas*”.

A professora Emília defende que, atuando desse modo, ou proporcionando atividades em que a criança se perceba envolvida no processo de ação da leitura, ela se tornará habilidosa no desempenho dessa prática. Na sua perspectiva, o exercício de leitura deveria começar em casa e seguir por todas as etapas escolares com muito entusiasmo e determinação para que, quando o aluno chegasse ao quinto ano, ele pudesse recorrer a muitos e variados textos, fazendo a interpretação deles sem dificuldade.

Na visão da professora Emília, o estudante, quando chega ao quinto ano, deveria estar apto a ler e interpretar uma variedade de textos escritos com exposição de suas opiniões, bem como responder com facilidade as questões da Prova Brasil. Mas, a professora Emília lamenta ao dizer que isso não está acontecendo, pois, mesmo que eles tenham praticado a leitura desde a etapa escolar inicial, eles ainda apresentam muita dificuldade para entender um texto.

Confrontando o relato da professora Emília com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (2008), observa-se que ela tem razão, pois tal prática requer muito cuidado por parte dos alunos, para que eles consigam analisar, interpretar e compreender os mais variados exemplares textuais como forma de obtenção de conhecimentos. Segundo o documento, ler é uma capacidade em que o aluno precisa encontrar as informações subentendidas em um texto, assim como identificar qual é a temática e diferenciar os eventos que nele existem, porque a decodificação das palavras de forma limitada não resolve os requisitos atribuídos pela Prova Brasil.

Ao perguntar a professora Narizinho como se dá a prática da leitura em sua sala de aula, esta afirmou trabalhar a leitura em grupos ou individualmente, de maneira silenciosa e em voz alta, geralmente, diz ela: *“levo um texto para sala e em seguida distribuo para os alunos, que realizam uma leitura silenciosa, depois lemos em grupo ou individualmente e, depois, fazem exercício do texto”*. Ela concluiu dizendo que também complementa com interpretação de texto ou faz uma síntese do que eles entenderam do texto. A leitura acontece durante as aulas e na própria sala de aula, pois a escola não dispõe de uma biblioteca para levar todos os alunos.

No período de três meses em que se esteve na escola, percebeu-se que estas práticas de leitura eram contínuas durante as aulas, recorrendo a leitura silenciosa e em voz alta.

Segundo a professora Narizinho, os alunos absorvem a informação e, em seguida, dialogam sobre a temática lida de modo reflexivo. Os alunos apresentam suas ideias, pontos de vista, enfatizando o que percebem no seu cotidiano, facilitando assim a compreensão do texto.

Essa situação se coaduna com a visão de Kleiman (2001, p.24) quando diz que *“não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa que o leitor compreende sobre os aspectos mais relevantes do texto”*. Segundo a autora, diversas indagações podem ser respondidas num debate

coletivo, a partir do momento que a professora favoreça essa situação de exposição de pensamentos no ambiente de sala de aula.

A professora, também relatou que os alunos, na maioria das vezes, realizam atividade de interpretação e, em outros momentos, realizam a confecção de textos próprios, e até mesmo a produção de painéis e cartazes. Mediante tal prática, a professora afirma que os alunos demonstram interesse na leitura.

Considerando a fala da professora Narizinho, observa-se que ela busca caminhos para desenvolver a leitura respeitando as particularidades dos alunos. Todavia, compreende que não seja somente esse aspecto que deva ser considerado, mas também ter atenção em relação a agilidade dos alunos para a leitura, planejando-se da seguinte forma: começa com exercícios simples, com textos menores, porém, em seguida, adiciona outros textos mais difíceis que precisem de mais esforço.

Essa situação se identifica com que o diz Soares (2004), que o professor precisa estabelecer um compromisso no que se refere à formação de leitores e desenvolver atividades constantes empregando a utilização de textos, começando a partir dos mais fáceis e gradualmente ir apresentando os mais difíceis, como meio dos alunos irem se acostumando a essa prática.

Assim, a escola precisa propiciar um letramento que faça a diferença na vida dos seus alunos, pois, segundo Bamberger (2000, p. 58), “só se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes tentando constantemente expandir-lhes o horizonte”. Caso contrário, não se poderia expandir a capacidade do aluno enquanto leitor, se não fosse propiciado ao aluno realizar atividades além do que já tem condições de realizar.

A professora Emília afirma que a leitura para os alunos é uma prática muito prazerosa, pois eles gostam muito e percebem quando a professora faz uma dinâmica diferente, no entanto pondera que não há muito tempo disponível para realizar leitura dessa forma em virtude dos conteúdos determinados no planejamento escolar.

Segundo a professora Emília, em sua sala de aula também se pratica a leitura silenciosa, a fim de que os alunos tenham noção do que vão ler e, posteriormente, a leitura em voz alta, um parágrafo para cada um, às vezes os meninos e outras vezes as meninas: “*Procuro alternar entre os meninos e as meninas para leitura em sala*”.

Ela admira quando eles incorporam os personagens do texto, porque isso faz com que se percebam fazendo parte do texto e, conseqüentemente, tenham prazer em realizar a leitura. Ela destaca que os alunos gostam muito quando o texto apresentado está estruturado em modo de diálogo, porque, em seguida, vão determinando seus papéis.

Rojo (1995) enfatiza que o processo de letramento ganha maior sentido nas práticas discursivas orais em que algumas atividades de leitura acontecem. Por exemplo, a prática da professora Emília de envolver os alunos no enredo da história lida, como se eles fizessem parte daquele contexto, assemelha-se ao que a autora Rojo (1995) sugere como uma prática pedagógica sistematizada no jogo de *faz de conta*:

É no “fazer de conta que lê” e no “fazer de conta que escreve” – eles próprios praticam interações orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentidos para a criança. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola, etc.), que consignam ao sujeito, diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve e o daquele que não o pode porque não o sabe. (ROJO, 1995, p.70-71).

De acordo com a citação, entende-se que a prática da leitura só ganha significado para o aluno se houver interação entre as pessoas, sejam elas adultas ou crianças, e ocorre nas brincadeiras em que se lê, na *conta*ção de histórias ou, até mesmo, quando incorporam os personagens das histórias, assim como no ato de desenhar e também escrever. Entretanto, por ser uma turma com vinte e cinco alunos, considerada grande, em muitas situações, a professora Emília não consegue fazer com que todos leiam e, então, planeja-se para que todos os alunos, no decorrer das aulas, possam realizar a leitura.

A professora Emília relata que possui controle em seu caderno, em relação aos alunos que precisam praticar mais a leitura em sala: “*as anotações são para possibilitar a leitura entre aqueles que pouco se manifestam durante as leituras em sala, pois, caso contrário, têm aqueles que possuem boa leitura e em todas as aulas querem ler*”.

Conforme as informações das professoras Emília e Narizinho, a leitura ocorre de várias maneiras na sala de aula, em silêncio, em voz alta, os alunos participam e falam sobre seus pontos de vista, além do que elas se atentam à participação e desempenho dos alunos durante o processo de leitura. A prática de leitura não se dá

apenas sob a finalidade de absorver informação. E a professora Emília ainda destaca que usa bastante a leitura, em tudo:

Costumo usar textos em todas as disciplinas, inclusive matemática. Trago problemas com historinhas. O aluno vai ter que lê e interpretar o texto, não é apenas o cálculo pelo cálculo. Eu trabalho muito a leitura. Às vezes eu trabalho mais leitura nas outras disciplinas do que propriamente na de Português, que eu deixo para a produção textual. (PROFESSORA EMÍLIA).

Entre as professoras, observou-se que tal prática era mais usual com a professora Narizinho. É o que falará na subseção a seguir, o que foi observado na sala de aula junto às professoras.

4.3 AS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

O professor que objetiva a formação de leitores, na escola, realiza um trabalho de suma importância, pois ele pode construir com os alunos oportunidades que facilitem a sua aprendizagem tanto em relação ao contexto escolar quanto a outros locais que fazem parte da vida dos estudantes. Com o auxílio do professor, o aluno pode perceber que, pela prática da leitura, é possível intensificar seus conhecimentos em relação à própria realidade, mas desde que haja atividades bem organizadas na sala de aula. Para o estudante, segundo os PCN (1997, p. 56), a leitura “só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus educandos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles”.

Já na visão de Soares (2004), o professor não deve ser comprometido apenas com a formação de leitores e com os modos positivos de agir em relação à leitura, mas também com o envolvimento social, no que se refere ao aluno ter uma visão e postura reflexiva frente a sociedade.

Durante as observações nas salas de aula, notou-se que a professora Emília procurava sempre desenvolver as aulas seguindo um planejamento semanal escrito, com aulas bem diversificadas, tanto no uso dos materiais – como livros de fábulas, livros da biblioteca, panfletos de eventos ou mercados, textos de outros livros, textos da internet, tirinhas, receitas, reportagens de revistas ou jornais, pesquisas e o livro didático –, quanto no modo de agir com os alunos, mobilizando-os e os orientando em tudo que faziam. A professora tentava fazer uso de atividades ágeis e

contagiantes que movimentassem os alunos e nas quais fosse visível o valor da leitura realizada em sala.

Nas aulas, praticava-se a leitura em voz alta, silenciosa, individual ou em grupo. Vários modos de usufruir os textos eram experimentados naquele espaço escolar, desde exercícios rotineiros, uso de dicionário, resumos, dentre outras atividades mais ativas e participativas, que envolviam os estudantes durante aqueles momentos de ensino e aprendizagem.

Em algumas aulas, a professora Emília buscava diversificar suas práticas com outras formas de leitura, como ler para a turma, propostas de desenhar a história, buscar informações atuais ou mais antigas com os familiares, apresentar o texto aos colegas, visitar feiras e debater sobre o assunto observado, bem como ler e recontar o texto lido. Ela valorizava a diversidade de práticas nas aulas para acionar nos estudantes o entendimento sobre a mensagem no texto. Na sua visão, o esforço para preparar as atividades valia à pena, pois dessa forma seria possível aproximar os estudantes do contato com os livros ou qualquer outro tipo de material escrito. Ela acredita que a leitura pode absorver alguns problemas educacionais sobre os quais tanto se discute, como as dificuldades para interpretar um escrito, e que a prática de leitura facilita o desenvolvimento da linguagem de forma concreta.

Em todas as tentativas de promover a leitura na escola, a professora Emília procurava fazer com que os alunos fossem conscientizados da sua condição enquanto integrantes de uma sociedade, firmada na ideia de que isso os ajudaria na luta por melhores condições de sobrevivência. Para tanto, eles poderiam ampliar sua visão e considerar a leitura como uma questão de sobrevivência, sabendo dos benefícios que essa prática proporciona em face à qualidade de vida, do desenvolvimento do senso crítico e para atuarem na sociedade como cidadãos autônomos.

De acordo com os PCN (1997, p. 23):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Assim, o letramento está relacionado às mais variadas linguagens representadas por práticas sociais pelas quais as pessoas se desenvolvem, mas cabe à escola a função de fazer esse trabalho.

Nessa perspectiva, Silva (1985) refere-se à leitura como um ato que leva a pensar, questionar e contestar as circunstâncias relacionadas às condições de sobrevivência; e *questionar* e *contestar* direcionam o indivíduo a localizar-se no meio onde ele vive e posicionar-se diante dos desafios que essa realidade lhe impõe de maneira crítica e na defesa de seus direitos e obrigações.

Assim, a leitura é um ato que requer do leitor algo além da simples visualização das letras, das maneiras diferentes de ler ou das questões de sobrevivência. É necessário que haja uma construção de sentidos entre escritor, leitor e de tudo o que o cerca. Foucambert (1994) atribui um significado especial à escrita e seus processos durante a leitura, pois o que importa é o modo como as pessoas utilizam os escritos para atender as suas necessidades e encontrar o significado daquilo de que elas se apropriam.

A professora Narizinho também procurava desenvolver uma aula a partir de um planejamento semanal, no entanto recorria mais ao livro didático. As aulas geralmente seguiam um procedimento de leitura silenciosa e individual, em seguida voz alta e individual e, depois, voz alta em grupo. Narizinho tentava modificar o modo de se apropriar dos textos, porém, logo após a leitura, passava no quadro os exercícios sugeridos pelo livro didático, o uso do dicionário e, algumas vezes, outras tarefas que requisitassem a opinião e a participação dos alunos. Em algumas aulas, a professora buscava fazer a primeira leitura do texto para a turma, solicitava que desenhassem a história ou recontassem a história lida. No seu entendimento, seria imprescindível que houvesse nas aulas uma ajuda, um acompanhamento para que os alunos entendessem a mensagem no texto, pois eles apresentam algumas dificuldades nesse sentido.

A professora Narizinho desempenhava sua função como companheira paciente e auxiliadora nas atividades em sala de aula, porém, no terceiro dia de observação, quando as crianças estavam fazendo um exercício de interpretação de texto, e alguns não conseguiram fazê-lo, apresentando dificuldades para encontrar as fáceis respostas no texto, ela os repreendeu. Contudo, mesmo diante daquela situação, ela ainda demonstrava empenho, no sentido de passar aos alunos a consciência da importância de ler bastante para entender o que o texto tem a dizer,

como diziam aos alunos: “*Vocês devem ler com mais atenção para fazer a tarefa correta*”, acrescentando que “*Quem lê tem facilidade em fazer a tarefa. Vocês notaram como acontece quando se lê o texto para fazer a tarefa?*”.

Mesmo na sua simplicidade e paciência, deixava clara a necessidade de tal prática para o desenvolvimento deles e poder responder às questões em relação ao texto. Em todas as ocasiões, percebeu-se o interesse da professora focado nesse sentido, no entanto, advertia que isso não substitui o esforço de cada aluno na realização das suas tarefas. Ela deixou bem claro que eles devem tentar fazer as atividades ou exercícios, pois basta ler o texto e suas propostas para entendê-lo.

Vale mencionar que a interação entre os alunos e a professora assume uma ação significativa na sala de aula, e o fato de ela estar sempre os ajudando pacientemente, acentua uma deficiência neles quando eles precisam resolver as atividades de interpretação do texto, dentre outras que requerem autonomia. Desse modo, os alunos demonstram certa passividade e falta de esforço quando precisam fazer as atividades na sala de aula e não conseguem fazer sozinhos, sem que haja a ajuda da professora.

Por outro lado, ressalta-se que, conforme a fala das duas professoras, Narizinho e Emília, a leitura não ocorre apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas acontece em todas as disciplinas e em todos os momentos. A professora Emília disse que a usa em tudo e em todas as disciplinas:

Aí eu entro no Português, entro na Geografia. Eu trabalho muito a leitura. Às vezes eu trabalho mais leitura nas outras disciplinas do que propriamente na de Português que eu deixo pra produção textual, para... mas eu vou usar, tu vai ver como eu vou usar. (PROFESSORA EMÍLIA).

O que se vê é que a professora Emília está sempre ágil e com muitas sugestões simultâneas de leitura. Sua intenção é promover a leitura com muita intensidade na sala de aula, mas essa simultaneidade ou rapidez poderá ocasionar uma confusão ao entendimento do aluno.

A professora Narizinho também falou que a turma lê na Geografia, Ciências e até na Matemática: “*Isso é porque a gente está sempre lendo*”. Essa professora faz com que a leitura ocorra em vários momentos, mas de modo especial na sala de aula, trazendo alguns materiais já organizados, o livro didático e usando muito a escrita no quadro.

Ensinar a leitura e a escrita compete a todas as áreas de ensino, pois segundo os PCN (1997) a escola é a maior responsável por encaminhar o aluno ao acesso dos textos que circulam socialmente, instruindo-os no momento da produção e interpretação. Nesse caso, incluem-se os textos das diferentes disciplinas, com os quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar. Sendo, portanto, responsabilidade de todos os professores que atuam em sala de aula, independentemente da disciplina que lecionam.

Há necessidade de aprender e ensinar a ler, reconhecendo-se as diversas fontes de conhecimento que esse ato nos permite, porém é preciso estar alerta para alguns cuidados durante a prática de ensino. Kleiman (1996, p. 151) diz que “ensinar a ler é criar uma expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão”. Para a autora, é necessário mostrar à criança que, quanto mais ela fizer relações do que ela já sabe com o conteúdo trabalhado na sala de aula, maior compreensão do texto haverá, porque o principal objetivo no ensino é fazê-la entender o que o texto representa.

Pela consideração de Kleiman (1996), nota-se a necessidade de ensinar criando uma forma que atribua um significado real ao conhecimento que se constrói, ou seja, a habilidade de proporcionar ao leitor uma relação muito próxima com o texto e que faça sentido, que ela possa perceber também o valor dessa prática na medida em que dela se utiliza porque “todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior” (LAJOLO, 1982, p. 62). Nesse sentido, compreende-se que as leituras encaminhadas pelos professores para que os alunos façam em casa sigam o mesmo propósito, que eles sintam isso como uma tarefa significativa e não apenas para atender às exigências escolares.

Além do mais, é importante criar condições não apenas em sala de aula, mas em outros ambientes para que o aluno interaja com o texto como se fosse ele mesmo o autor dos escritos que está lendo. Pode-se dizer que a leitura se desenvolve a partir do convívio que cada um assume na sociedade e devido as suas experiências anteriores em relação às atuais.

Para atender a essa proposta, direciona-se ao professor a responsabilidade de aproximar o aluno da prática de leitura, revelando isso pelo próprio exemplo de ser um profissional que lê. Confere-se aqui o enfatizado por Silva (2009, p. 23), que

afirma que o fator principal da identidade de um professor é a leitura: “o professor sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – num nó que não se pode nem se deve desatar”. Cabe, então, ao professor atuar em sala de aula como um dos principais responsáveis pelo sucesso ou insucesso dessa prática leitora. Acrescenta-se a isso, o apontamento de Kramer (2006, p 114) de que o trabalho escolar tem condições de ser vivido como uma prática social criativa, ágil e crítica. É interessante que seja uma prática que encaminhe os professores e os alunos a construírem sua própria autonomia, atuando significativamente no trabalho que fazem.

Retoma-se Freire (1988), que define que aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a si próprio, fazendo de maneira bem elaborada ou não. O autor atribui essa função ao professor, que não teria precisamente a função de ensinar a ler, mas, sobretudo, de facilitar e criar condições para que os alunos possam realizar a própria aprendizagem e obter os conhecimentos de acordo com seus próprios interesses, necessidades e segundo às exigências que a sociedade lhe atribui.

Nessa perspectiva, entende-se que criar condições de leitura não requer apenas o processo de alfabetizar ou encaminhar o acesso a livros e materiais de leitura. É primordial conversar com o leitor sobre a leitura, o sentido que ela tem, e que ela se faz presente em muitas situações sociais, a exemplo dos escritos em papel, no quadro, numa paisagem, numa calçada, nos muros ou paredes, nas músicas, na TV e em muitas outras coisas, podendo ser com base em fatos reais ou até mesmo imaginários.

4.4 OS MATERIAIS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA PELAS PROFESSORAS

Para Silva (1985), estabelecer o sentido da prática da leitura na escola, alterando as suas condições, não é muito fácil, pois depende de situações ainda precárias ainda muito complicadas de solucionar. Para o autor, a leitura depende de alguns fatores para ser firmada, dentre eles o preparo do professor, materiais didáticos e a formação de acervos específicos.

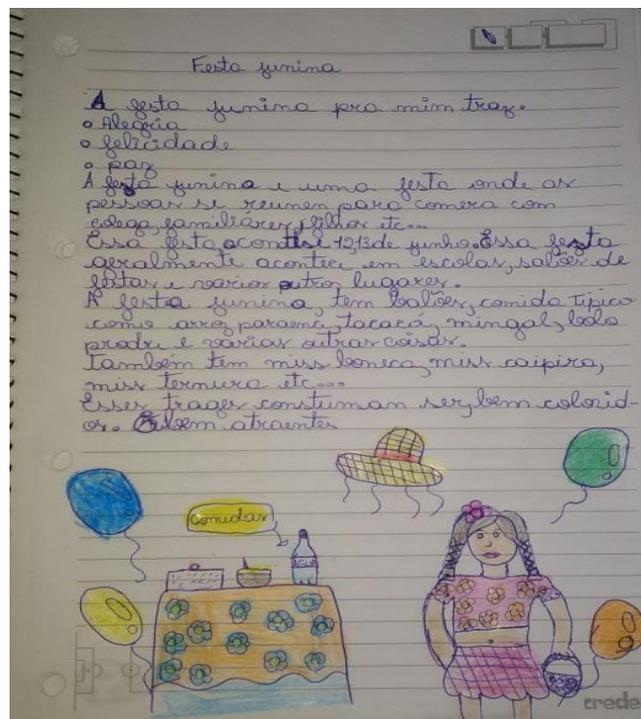
Nesse sentido, os livros podem ser considerados materiais muito significativos para promoção do ensino. No entanto, cabe ao professor a organização das atividades a serem desenvolvidas a partir da escolha dos textos, pois ele tem melhor

conhecimento sobre os materiais escritos disponíveis que podem ser usados na sala de aula, bem como a maneira de aplicá-los. O professor pode ainda usar os impressos para o ensino em sua disciplina, como o uso de dicionário, revistas, cartazes, jornais, etc. Também pode elaborar os textos com os alunos, incentivando, assim, as muitas formas de realizar a leitura na sala de aula e também fora dela, conforme exemplos a seguir:

4.4.1 Construção de texto e leitura coletiva

Para realizar seu trabalho nas aulas, a professora Narzinho determina suas atividades, dentre as quais elaborar uma história mediante a seleção de algumas palavras que façam a junção sobre determinado assunto, por exemplo palavras que tem como temática a festa junina: festa junina, alegria, comidas típica, família, cores.

Figura 27 – História sobre a festa junina.



Fonte: Arquivo Pessoal Cristiane.

Além de toda orientação para formar uma história e uma conversa sobre as festas juninas, a professora Narzinho chamou atenção para alguns detalhes de letra maiúscula, minúscula, pontuação e lembrou que: “*Todo texto tem título e parágrafo*”. Todavia, para dar significado real à atividade e, assim, ao texto produzido pelos alunos, a professora disponibilizou um tempo para que estes fossem lidos em sala de aula como forma de compartilhar esses trabalhos escritos e

ilustrados por eles. Entretanto, a didática da professora sofreu alterações entre um trabalho mais pragmático, que abrange os cuidados com a organização do texto, o uso da pontuação e letra maiúscula/minúscula, e outro, que requer mais reflexão durante o processo, cujo objetivo seria construir sentidos junto ao material escrito, referenciando o próprio conhecimento da realidade ou sobre a data comemorativa daquele período do ano, que eram as festas juninas.

Desse modo, ao escolher a atividade para produzir um texto contando uma história, a intenção da professora Narizinho seria de que os alunos percebessem o prazer de criar um texto e, em seguida, compartilhar sua produção textual lendo para os colegas. No entanto, para os alunos, mesmo que a elaboração de textos elevasse a sua satisfação, alguns ainda sentiam-se envergonhados para apresentar sua produção textual e, principalmente, quando isso requer que estejam posicionados à frente dos demais colegas. Vale ressaltar que os alunos do 5º ano já poderiam apresentar condições ao fazerem uma atividade de produção textual e serem capazes de compartilhar com os colegas da classe sem dificuldades. O que se percebeu é que eles pouco praticam essa autonomia na sala de aula.

Da mesma forma, a professora Emília promoveu algumas atividades de produção de uma história, ou exposição de opiniões, a partir de alguns textos e assuntos já estudados. Para exemplificar tal prática, descreve-se aqui o momento em que ela mostrou aos alunos um vídeo com duração de um minuto e trinta segundos, disponível na *internet* e intitulado “Ensinando valores”, um desenho educativo, em que são apresentadas situações do cotidiano em que deve ter hábitos de gentileza, educação para com o meio em que se vive.

Nesse caso, a professora Emília procurou conduzir os alunos para momentos de leitura em que eles pudessem expor suas opiniões em relação ao assunto abordado. A professora retornou ao trabalho mais comum de utilizar o texto dos alunos para fazer revisão dos erros de pontuação, ortografia e estrutura das frases. Em princípio, a professora Emília queria que os alunos percebessem os modos e hábitos que se deve ter e cultivar em nosso dia a dia com as pessoas, e pediu aos alunos que escrevessem suas opiniões a respeito disso. No entanto, a professora percebeu que deveria corrigir os escritos, pois, conforme consta no planejamento definido pela escola, é preciso ter cuidado com a estrutura organizacional das frases e inclusive o uso correto da pontuação no texto.

Ao escolher a atividade em que os alunos pudessem expor suas ideias sobre fatos do cotidiano que envolvem pessoas, que são diferentes e que devem respeitar seus posicionamentos, visto num filme de curta metragem disponível na *internet*, a principal intenção da professora seria de que eles percebessem a importância de contribuir com suas opiniões e que isso fosse significativo para eles. Ela percebeu que houve uma alteração do seu propósito inicial e, então, voltou a promover a leitura e reflexão sobre o assunto na sala de aula. Ela solicitou aos alunos que compartilhassem seus escritos referentes ao vídeo “Ensinando valores”, que discorre sobre as atitudes e comportamentos saudáveis de convívio entre pessoas.

Em relação às duas propostas de atividades acima, e independentemente da preocupação relacionada aos aspectos de correção gramatical (ortografia, acentuação, etc.), a principal intenção de Narzinho e Emília seria de que os alunos, a partir do esforço realizado, pudessem experimentar o gosto pela leitura com um trabalho construído por eles mesmos e compartilhado com os colegas da classe e, além de tudo, a partir de situações reais. O resultado dessa experiência se revelou no entusiasmo dos alunos, pois demonstraram muita satisfação ao criarem um texto a partir de um tema bem comentado e fortalecido pela própria imaginação, dando um sentido adequado ao tema proposto.

Nessa perspectiva, os PCN (1997, p. 53) reforçam as propostas das professoras ao mencionar que:

a leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua.

O documento coloca a leitura como uma atividade que requer a construção dos significados, na qual os sentidos de compreensão dos significados do texto são constituídos e não apenas fixados numa simples maneira de decodificar as palavras. Para Silva (1981, p. 81), “[a] leitura se torna crítica quando leva o aluno a produzir outro texto, ou seja, o próprio texto e que lhe possibilita também se expressar e ir além do simples modo de apropriação do significado do escrito”.

Da mesma forma, Lajolo (1982) também confirma isso quando relaciona o ato de ler ao ato de contextualizar as ocorrências descritas no texto ao seu real significado, sem propostas de adivinhações, pois, de acordo com a autora, um texto

não pode ser usado na sala de aula como forma de 'pretexto', ou seja, intermediário para ensinar o conteúdo proposto pela organização escolar. Na sua visão, nenhum texto existe para ser apenas objeto de ensino, contudo chama atenção para o fato de que "todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior" (LAJOLO, 1982, p. 59).

Nesse caso, acredita-se que as professoras buscavam possibilitar aos alunos situações que Geraldi (2001) designou de leitura para a "fruição do texto", pois "a leitura como fruição do texto envolve as experiências em que se lê por ler, gratuitamente" (2001, p. 97). E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução com o texto é o desinteresse pelo controle do resultado.

4.4.2 A leitura enquanto processo de compreensão

A professora Narizinho procurou em seu trabalho, também, desenvolver atividades que apontassem para uma oportunidade de leitura que levasse os alunos a refletirem sobre o assunto tratado no texto, proporcionando momentos para que também falassem, mas, sem perceber, logo em seguida, retornavam às práticas mais tradicionais. Esta situação se evidenciou na aula em que a professora entregou um texto fotocopiado, pediu para que fosse feita sua leitura e, em seguida, a elaboração de uma produção textual no caderno relacionada ao texto entregue. Depois, a professora foi organizando os alunos em duplas para, logo em seguida, elaborarem uma história a partir do texto lido.

Inicialmente, os alunos não gostaram muito de formar grupos com pessoas que não eram os colegas com quem costumavam realizar as atividades diariamente na sala de aula, mas a professora explicou a importância de mudar o colega para trocar novas ideias e construir uma história juntos. A professora deu ênfase maior ao texto no início, porém logo em seguida recaiu aos exercícios tradicionais, entregou ao alunos um cópia de um texto que era para ser lido e respondido.

Voltando à questão do texto, que requer do aluno a necessidade de refletir sobre o assunto, nota-se que eles podem atribuir sentido àquilo que fazem. Nessa aula, a professora Narizinho começou sua prática abrindo espaço para a discussão em torno da mensagem do texto, da produção de uma história com o colega da sala, mas, ao pedir para eles responderem aos exercícios (Figura 28), priorizou o estudo do verbo, como se o texto não pudesse ser representativo ao contexto das crianças, resultando numa aula sem muito significado para os alunos, por não ter sido estabelecida uma relação entre a atividade de leitura do texto e a da escrita.

Para Silva (1981, p. 45), os propósitos fundamentais da leitura são: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem.” Portanto, não basta ler as representações dos sinais escritos, pronunciar bem as palavras ali expostas, pois, de acordo com o autor, o leitor deve apreciar o texto de maneira integral, ou seja, ele precisa ser curioso, crítico e interagir com o texto como se estivesse vivenciando aquela mensagem apresentada pelo autor do texto e, ao mesmo tempo, sustentar um interesse pelo ato da leitura. É importante ressaltar que a compreensão adquirida no momento da leitura não é um ato superficial ou mecânico de apenas decifrar a mensagem desse outro, mas poder experimentar algo novo e interagir com o texto, entendendo, refletindo, concordando ou discordando daquilo que está escrito.

Verificou-se que alguns exercícios aplicados pela escola, muitas vezes, são feitos com a intenção de encontrar apenas as respostas facilmente expostas no texto ou a atribuição do ensino das regras gramaticais, a exemplo da prática acima mencionada em que a professora Narizinho se utilizou do texto.

De acordo com Silva (1986), a “leitura mecânica se limita ao deciframento dos significantes dos signos que compõem o texto”. A partir do texto “O menino e o cachorro”, a professora desenvolveu atividades para ensinar a gramática, ela poderia ter comentado mais sobre o assunto do texto, explorado mais para falar sobre a prática de leitura, pois o texto trata disso – “Todos os dias quando Joãozinho pegava o livro para ler, seu cachorro já percebia e corria para o sofá [...] Enquanto Joãozinho lia, o cachorro dormia ao seu lado” –, e ao mesmo tempo fazer uma relação com a prática leitora dos estudantes daquela turma.

Nessa abordagem, Marcuschi (1997) também menciona que a escola falha, pois concebe o texto como uma soma de informações objetivas que são imediatamente identificáveis. Em contrapartida, o autor sugere exercícios mais

instigantes aos alunos, porque compreender um texto não seria apenas uma atividade de “garimpagem” de informações. No seu ponto de vista, a compreensão textual requer a construção de sentido e, portanto, é mais que extrair as simples informações do texto.

Nota-se que a leitura não é apenas uma questão de produção individual, mas ela está relacionada com as práticas sociais das quais os professores e os alunos participam. É no desempenho das práticas sociais da leitura e escrita que podemos aprender a ler e a escrever, mas que seria importante e socialmente justo que todas as pessoas usufríssem desse direito de participar das práticas sociais de leitura e de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de elaboração desta pesquisa, conseguiu-se apontar alguns aspectos relevantes relacionados às práticas de leitura na escola, tendo como foco os professores e sua relação com a leitura.

A pesquisa surgiu com interesse em conhecer como se desenvolvem as práticas de leitura na escola, focando para os professores de turmas de 5º ano; quais práticas de leitura são proporcionadas no espaço da escola; quais são os textos empregados; e quais são as atividades realizadas nesses locais. O objetivo seria analisar as práticas de leitura desenvolvidas em turmas do 5º ano, com o intuito de compreender o funcionamento dessas práticas.

Para tanto, estruturou-se as motivações, delimitação do objeto e temática, questões e objetivos do estudo na introdução; na primeira seção, encontra-se os procedimentos metodológicos da pesquisa; na segunda, foi desenvolvido o referencial teórico que dá base ao estudo sobre as práticas de leitura no ambiente escolar, dividido da seguinte forma: Contextualização histórica das práticas de leituras; subdividida em Concepções de leitura, texto e letramento; A leitura e suas construções; O ensino e a aprendizagem da leitura. Já na terceira seção, trabalhou-se a Leitura como prática social, e, na quarta, realizou-se uma discussão e análise dos dados sobre as práticas de leitura das professoras em salas de aula do 5º ano, mediante as entrevistas realizadas com as mesmas, no intuito de saber um pouco mais sobre sua história com a leitura, quais suas concepções de leitura, qual relevância atribuem leitura, observar como a escola trabalha a leitura, se é um espaço que promove a leitura.

Os dados da pesquisa mostram que a escola pesquisada é um espaço que promove a leitura, o que pode ser observado pelos seus corredores, nas suas atividades junto aos seus alunos, em especial com alunos do 5º ano.

Foi possível compreender como as práticas de leitura ocorrem no ambiente de sala de aula, a partir da análise dos relatos das duas professoras das turmas de 5º ano entrevistadas, envolvendo suas trajetórias enquanto leitoras, falando sobre a sua história com a leitura, seus primeiros contatos, a relevância da leitura na sua formação, a prática de leitura desenvolvida na sala de aula e os materiais utilizados para promover a leitura.

No primeiro momento, observou-se que a escola apesar de ter em seu discurso e no espaço da escola a divulgação da leitura, não possui uma biblioteca, e sim uma sala de leitura. No entanto, esta sala de leitura está desativada em relação a sua finalidade, sendo utilizada como espaço para os professores. Em relação aos livros, alguns encontram-se encaixotados, sendo selecionados a partir de uma solicitação prévia por parte dos professores. Como se vê, o discurso da escola exaltando a leitura pode ser percebido, no entanto, em relação ao espaço da sala de leitura, verificou-se ter deixado para segundo plano sua construção, já que nos relatos das professoras, a sala de leitura por ser pequena, não conseguia comportar todos os alunos para realização de atividades, sendo assim, os livros eram separados e levados para sala de aula.

No que se refere a experiência leitora, as duas professoras, Narizinho e Emília, confirmam que a prática de leitura acontece na vida de cada uma com o objetivo de aperfeiçoar o seu trabalho em planejar suas aulas ou para a ampliação de seu conhecimento e também para a própria realização individual.

Sobre a prática de leitura em sala de aula, as professoras falaram que esta ocorre de diversos modos: em silêncio, em voz alta, com os alunos participando ativamente. Além disso, relatam que a questão da interação dos alunos em sala de aula com a leitura é relevante, sendo que consideram a leitura como decodificação dos códigos. Por ser aquela que é cobrada pela sociedade, logo é a leitura que deve ser apreendida pelos alunos.

Continuando a análise das informações coletadas, no decorrer das observações em sala de aula, foram anotadas as práticas pedagógicas das professoras diante dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, atentando-se às particularidades detectáveis que definissem as práticas de leitura das docentes.

De acordo com as análises, percebeu-se que, na escola, a professora Narizinho preparava as aulas a partir de um planejamento semanal, todavia, recorrendo mais vezes aos textos do livro didático. Normalmente, as aulas obedeciam os seguintes passos: leitura silenciosa individual, depois voz alta individual e, por fim, voz alta em grupo. A professora buscava alterar o modo de desenvolver os textos, no entanto, posteriormente à leitura, escrevia no quadro as atividades contidas no livro didático. Também fazia uso do dicionário e algumas vezes outras tarefas nas quais os alunos pudessem expor suas ideias. Havia aulas em que a professora Narizinho realizava a leitura inicial para os seus alunos e, em

seguida, pedia que elaborassem um texto com base no que tinham entendido da leitura realizada. Ela considerava relevante colaborar para que os alunos entendessem o texto lido, pois acreditava que a questão da interpretação era uma das dificuldades dos alunos do 5º ano. Percebeu-se que, com a ajuda da professora, os alunos tinham vontade de realizar as atividades propostas; mesmo que estivessem inseguros, desenvolviam as atividades propostas pela professora, que corrigia fazendo anotações e, em seguida, solicitando para corrigissem os erros.

A professora Emília articulava suas aulas mediante um planejamento semanal escrito, tendo aulas bem diversificadas, tanto no uso dos materiais, como livros de fábulas, panfletos de eventos ou mercados, textos de outros livros, textos da *internet*, tirinhas, receitas, reportagens de revistas ou jornais e pesquisas, assim também como o livro didático. Ela desenvolvia exercícios em que os alunos compreendessem a relevância da leitura tanto na sala de aula de aula, quanto fora dela. Durante as suas aulas, a leitura era trabalhada em voz alta, em silêncio, individualmente ou em grupo.

Os alunos liam de diversos modos, assim como a professora Narizinho, a professora Emília também recorria ao uso de dicionário, também realizava produção textual, buscando sempre envolver seus alunos nas atividades. Em determinadas aulas, a professora tentava variar em relação as práticas relacionadas à leitura, como ler para a turma, propor a atividade de desenhar a história, buscar informações mais antigas com os familiares ou até atuais e apresentar o texto aos colegas, visitar feiras e debater sobre o assunto observado, bem como ler e recontar o texto lido. Ela valorizava a diversidade de práticas nas aulas para acionar nos estudantes o entendimento do texto. Entretanto, algumas vezes retornava às atividades rotineiras de retirar simples informações do texto.

Analisando as práticas das duas professoras, verificou-se que possuem pequenas diferenças em relação ao seu fazer pedagógico, as duas manifestam preocupação em relação ao aspecto gramatical, entretanto, ficou latente, no que se refere à leitura, que ambas tentam colaborar ao máximo para que seus alunos consigam avançar em relação as suas dificuldades com a leitura, em relação ao seu entendimento e interpretação e, conseqüentemente, com a produção textual, fazendo que avancem para o 6º ano .

Percebeu-se, ainda, pelas conversas com os pesquisados, que concretizar a formação de leitores nos quintos anos do Ensino Fundamental é essencial. Isso

requer um trabalho constante de incentivo à leitura para que o estudante tenha acesso diariamente aos materiais escritos. À escola cabe direcionar a leitura em todas as matérias desde o início dos estudos e incluir as crianças no mundo da leitura, para que, a cada nova etapa da vida, as crianças possam descobrir as possibilidades de leituras e, inclusive, perceber que o professor esteja imerso no mundo da leitura.

Resumindo, neste estudo, ressalta-se que o trabalho com a leitura no ensino fundamental deve contribuir para a constituição de alunos leitores sem que haja diferenças entre escolas. É imprescindível considerar que para quem ensina a ler, e tem por compromisso formar leitores, são necessárias condições sociais de acesso à leitura. Foucambert (1994) defende o ensino da leitura no qual se aprende a ler lendo, praticando, e no qual cada pessoa possa estar em contato com uma variedade de textos escritos, porém desde que estejam relacionados ao cotidiano e que promovam a capacidade dos alunos de questionarem a realidade. Eis o papel mais importante e fundamental do professor e da escola: dar à leitura um sentido verdadeiro, ou seja, colocar a leitura na vida dos alunos de forma significativa e contextualizada.

Pode-se dizer que analisar as práticas de leitura na atualidade é um assunto extenso que seria impossível dar conta em um único momento, como nesta pesquisa. Abrem-se assim, as oportunidades para outras pesquisas relacionadas à prática de leitura do professor, que possam, de algum modo, contribuir para as questões relacionadas à formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- ANANINDEUA. História de Ananindeua. Disponível em: <<http://www.encontraananindeua.com.br/ananindeua/historia-de-Ananindeua>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008. 193p. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 1º dez. 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Saeb atualizam panorama de qualidade da educação básica**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BEZERRA, Patrícia Batista. **Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de leitura de professoras na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 maio. 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.
- BORTTOLIN, Anilse Maria Picollo. **As práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas do município de Forquilha (SC)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 maio. 2015.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: ALB, 1999. p.19-31.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p.19-22.

DIAS, Sabatha Catoia. **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 maio. 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo: Loyola, 1992.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A.B. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A.B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KRAMER, S. Carta a uma professora falando sobre a escola e cidadania. In: KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006, p.105-116.

LINHARES, Allan de Andrade. **Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 maio. 2015.

MARTINS, M.H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASCARENHAS, T. M. **As práticas de leitura e escrita nas escolas do campo: uma experiência da fazenda escoval**. 2011. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 03 maio. 2015.

MARCUSCHI, L.A. Exercício de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua. In: LAJOLO, Marisa (Org.). **Em Aberto**, INEP, v. 16, n. 69, p. 63-82, jan./mar., 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

ORLANDI, E.P. A história do sujeito leitor: uma questão para a leitura. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Pontes, 1988. p.36-49.

PARÁ. **História do Pará**. Disponível em:
<http://www.pa.gov.br/O_Para/economia.asp>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PARÁ. **História do Pará**. Disponível em: <http://www.pa.gov.br/O_Para/historia.asp>
Acesso em:12 dez. 2015.

PARÁ. História do Pará. Disponível em:
<<http://www.paramazonia.com.br/portal/noticias/municipios.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR Vera Teixeira de. et al. ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p.51-62.

LAJOLO, Marisa. A prática da Leitura. In: GERALDI, Wanderley (org.) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **As práticas de leitura na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RANGEL, Egon de O. Literatura e livro didático no ensino médio. In: PAIVA, Aparecida et. al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 145-162.

ROCHA, Andrea. **As práticas de leitura em escolas públicas de Araranguá**. 2012 . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não valorizadas de escrita: A escrita como “Um outro modo de falar”. In: KLEIMAN A. B (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 65-89.

SANTANA, C. **Práticas de leitura em um hospital do município de Vitória/ES**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SANTOS, Josilene de Souza. **Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SILVA, E.T. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SILVA, E.T. **A produção da leitura da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. M. da. **Ensino fundamental de nove anos: discursos sobre o ciclo da infância**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN Regina; SILVA, Ezequiel T. da (Org.). **Leitura e perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p.11-17.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Souza, Barbara Sabrina Araújo de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 maio. 2015.

VIEIRA, Priscila Sousa Giorgeti. **Práticas de leitura e letramento no início da escolarização, lendo cantigas infantis**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 maio. 2015.

VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.B., MATENCIO, M.L.M (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

ZAPPONE, M.H. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Governo do Estado do Pará
Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Este estudo sobre *as práticas de leitura realizadas por professores em turmas do 5ª ano do ensino fundamental*, tem o objetivo de investigar como as práticas de leitura que tem sido desenvolvidas em turmas do 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do município de Ananindeua/PA contribuem para formação do aluno leitor. O que você precisa autorizar à pesquisadora é a concessão de uma entrevista, bem como sua gravação através de aparelho telefônico do tipo *smartphone*. A entrevista conta com questões abertas acerca das questões sobre leitura e práticas de leitura no ensino fundamental e também serão feitas perguntas sobre sua identificação pessoal, sua formação acadêmica e atuação profissional. Também se fará uso de fotos do âmbito escolar e das práticas de leitura em sala de aula. Serão analisadas as respostas com o objetivo de único de atender aos objetivos da pesquisa. Salienta-se que seus dados não serão divulgados para fins outros que não sejam a pesquisa e os resultados obtidos serão descritos de forma a preservar sua identificação. A pesquisadora responsável por este estudo é Cristiane Ferreira da Costa, que pode ser encontrada no endereço Passagem Coimbra nº 22, Residencial Independência, bloco 14, apt. 103 – Coqueiro – CEP: 67115-130, telefone (91) 9 8102-3404. Você poderá em qualquer momento desistir de nos repassar informações referentes à pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Declaro ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Ficou claro que minha participação não terá despesas nem pagamento de compensação financeira. Concordo voluntariamente em participar deste estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante da realização, sem penalidades.

_____ de _____ de 2016.

Participante da pesquisa:
CPF:

Pesquisadora: Cristiane Ferreira da Costa
CPF:

APÊNDICE II: ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Governo do Estado do Pará
Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA**Identificação:**

- 1- Nome da escola: _____
- 2- Endereço: _____
- 3- Ano de fundação: _____
- 4- Aspectos físicos:
 - a) Número de salas de aula: _____
 - b) Condições das salas de aula: _____
 - c) Possui biblioteca? _____
 - d) Possui salas de professores, sala de direção e de coordenação pedagógica? _____
- 5- Recursos humanos:
 - a) Número de professores por turno
Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____
Número de alunos: _____
Média de alunos por turma: _____
 - b) O corpo técnico-administrativo é composto por: _____
 - c) Número de turmas por série/turno: _____
- 7- Histórico da escola:

- 8- A escola desenvolve ou desenvolveu projetos com o objetivo de incentivo à leitura? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

APÊNDICE III: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Governo do Estado do Pará
Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Identificação

Idade:	Sexo:
Formação inicial:	Formação Complementar:
Atuação Profissional:	Tempo na escola:
Turma:	Tempo de serviço:
Carga horária semanal:	Séries em que leciona:
Trabalha em outra escola:	

2. Concepção de leitura

Fale um pouco sobre o que entende por leitura? O que é leitura para você?

Quais as suas motivações e interesses de leitura?

Você se considera leitor? Que tipo de leitor você se considera?

Por que você se considera um bom leitor?

3. Leitura e planejamento

Como se dá o planejamento e a execução das atividades que têm como foco a leitura?

Durante a leitura de textos que acontece em sala de aula como você orienta seus alunos?

Ao final da leitura que atividades você desenvolve?

4. Práticas de leitura na escola

Para você qual a importância da leitura na formação do educador?

Por que desenvolver atividades de leitura? Fale um pouco sobre a leitura em sala de aula?

Costuma usar os textos escritos pelos próprios alunos como fonte de leitura? Quais textos utiliza?

Que textos são utilizados para criar estratégias de leitura?

APENDICE IV: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Governo do Estado do Pará
Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Escola:

Turma:

Data:

Período de duração:

Professora:

1. Descrição do espaço da escola em relação a leitura (biblioteca, cantinho da leitura, eventos sobre leitura).
2. Tempo que a leitura ocupa na escola
3. Descrição da sala de aula enquanto um ambiente de leitura.
4. Materiais de leitura colocados à disposição dos alunos.
5. Inserção do aluno em ambiente de leitura.
6. Relação professor e aluno, no início, durante e final da aula.
7. A professora lê para os alunos.
8. Apresentação das atividades de leitura (estratégias) pelo professor.
9. A prática de leitura desenvolvida pelo professor em sala de aula.
10. As concepções de leitura dos professores em sala de aula.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Trav. Djalma Dutra, s/n – Telégrafo,
Belém – PA, CEP: 66050-540.
www.uepa.br