

ELIANE CRISTINA BURANELLO

O PROCESSO DE LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO

ASSIS

2005

ELIANE CRISTINA BURANELLO

O PROCESSO DE LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Unesp, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Filologia e Linguística Portuguesa).

Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

ASSIS

2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

B945p	Buranello, Eliane Cristina O processo de leitura na escola pública: um estudo de caso / Eliane Cristina Buranello. Assis, 2005 128 f. : il. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 1. Escolas. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Interesses na leitura. I. Título. CDD 028 372.41
-------	---

DEDICATÓRIA

À saudosa amiga Maria de Lourdes Barbalho, que já não se encontra mais entre nós, que muito incentivou e contribuiu para a realização deste trabalho. Que Deus a abençoe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me dado forças para vencer as dificuldades. Aos meus pais e namorado, pela compreensão nos momentos em que estive ausente, e ao Professor Odilon Helou Fleury Curado, pela sua valiosa orientação.

RESUMO

A pesquisa desenvolve um estudo sobre atividades de leitura. Em seu curso, percebemos a necessidade de confrontar alguns aspectos teóricos com determinada prática escolar, o que nos levou à aplicação de questionários para verificar, além do nível de afinidade dos alunos envolvidos em relação a tais atividades, seu ponto de vista diante do modo como sua escola lida com o processo de leitura. Em complemento, implementamos certas atividades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, muitas distantes das salas de aula, e ainda outras possibilidades de tornar a leitura mais atraente para o jovem e mais eficaz para a formação de leitores proficientes.

Palavras-chave: escola; leitura; atividades funcionais; proficiência.

ABSTRACT

The research purposes to develop a study about reading activities. In its progress, we realized the necessity of comparing some theoretical aspects with determined school practice, what conducted us to the application of questionnaires to verificate, beyond of the level of kindred of the students involved in relation of such activities, their point of view in the presence of the way how their school manages the reading process. In complement, we implement some activities proposed by the PCN's, some far of the classroom, and other possibilities to become the reading more attractive to young people and more efficacious to the formation of proficient readers.

Key words: school; reading; functional activities, proficiency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO.....	08
1.2 ESTUDO DE CASO	10
1.3 METODOLOGIA.....	15
1.4 ORGANIZAÇÃO	17
 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 18
2.1 A LEITURA	18
2.2 A LEITURA NA ESCOLA.....	36
2.3 A LEITURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	42
2.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR	51
2.5 A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO E PARADIDÁTICO.....	58
2.6 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	72
2.7 A AVALIAÇÃO DA LEITURA.....	81
 3 DESCRIÇÃO DE UMA REALIDADE	 85
3.1 A PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA	85
3.2A BIBLIOTECA DA ESCOLA EM ESTUDO.....	94
3.3 O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO	95
3.4 O PERFIL DOS ALUNOS PESQUISADOS.....	101
3.5 AS ATIVIDADES EXECUTADAS	103
3.6 OS RESULTADOS OBTIDOS.....	114
 4 CONCLUSÃO.....	 117
 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 121
 ANEXOS.....	 124

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO

O homem tem a necessidade peculiar de se comunicar, vivendo, portanto, em permanente interação com a realidade que o cerca e com os outros seres humanos, dividindo com eles sua visão de mundo, suas experiências e seus sentimentos.

Uma das formas mais eficazes de interação é a linguagem pela qual o emissor pode transmitir suas idéias e emoções.

Neste sentido, temos o ambiente escolar como lugar de sistematização da linguagem, uma vez que é neste âmbito que o aluno se apodera de certos conceitos, práticas, estratégias, visando a torná-la mais clara e significativa. Nesta visão, podemos considerar a escola como sendo uma extensão da vida das pessoas.

A prática da leitura pode ser apontada como uma das atividades desenvolvidas pela escola que mais colabora com a interação e a partilha de conhecimento de mundo, uma vez que muito daquilo que aprendemos na vida é através desta prática.

O trabalho com leitura deve ser uma prática constante, pois se, por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, constitui a matéria-prima para o ato de escrever:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, p. 36).

Por vários motivos, como falta de recursos financeiros, pouco contato com material escrito, familiares com baixo nível de escolaridade, entre outros, muitos alunos, do ensino fundamental, sobretudo, não têm contato freqüente com a leitura de qualidade e com adultos leitores. A escola torna-se o principal veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leituras eficazes e, conseqüentemente, formar leitores competentes.

Um leitor competente é também aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que lê entre os vários tipos de textos que circulam socialmente, ou seja, é capaz de escolher dentre os vários tipos de textos que tem à sua disposição aqueles que realmente são úteis a seus objetivos, sejam eles de lazer, de trabalho ou de estudo.

Para que isso se efetue, a escola deve promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos. Cabe ao professor proporcionar às crianças e aos adolescentes um convívio estimulante com a leitura, para que ela cumpra o seu papel, ou seja, o de possibilitar a ampliação do entendimento do mundo.

Entretanto, cada vez que se iniciam as aulas de Português com turmas novas, é comum ao professor contar apenas com o fato de que os alunos sabem ler, isto é, sabem decifrar o código escrito. E os que lêem freqüentemente fora da escola muitas vezes o fazem sem compreender ou lêem obras de qualidade discutível. Assim, são poucos os alunos que fazem habitualmente leituras de qualidade em seu cotidiano.

Levando em consideração que o mundo moderno, em amplo processo de mudança, exige profissionais que invistam em sua formação, em termos de conhecimento e de habilidades que lhes permitam adaptar-se a uma nova mudança, este trabalho, a partir de uma

realidade adversa, tem por objetivo analisar e por em prática propostas de atividades de leitura inspiradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de sua aceitação não ser ainda inteiramente pacífica entre educadores.

Tais atividades sugerem novas possibilidades para tornar este processo mais atraente aos alunos e também mais eficaz no que diz respeito à formação de leitores funcionais, ou seja, capazes de compreender proficientemente o que lêem, pois as mudanças que surgiram no ensino, a partir de um maior desenvolvimento tecnológico e da conseqüente globalização, vêm exigindo que as atividades escolares estimulem uma participação mais dinâmica dos alunos, seja interpretando textos, expondo idéias e ou mesmo extrapolando seus conhecimentos para outras áreas.

Desta forma, ao trabalharmos com leitura na Escola Estadual “Dr. Leopoldino Loureiro Ferreira”, em Cambé, no estado do Paraná, percebemos a possibilidade de executarmos tal proposta, procurando, assim, viabilizar aos nossos alunos novas perspectivas com relação à leitura e também melhorar nossa prática como educadores.

1.2 ESTUDO DE CASO

Por estarmos preocupados com uma situação diária em que nossos alunos, mais precisamente os da Escola Estadual “Dr. Leopoldino Loureiro Ferreira”, onde atuamos como professora de Português, se negavam a ler ou mostravam-se entediados quando o faziam, resolvemos empreender uma pesquisa para estudarmos o porquê de tal

comportamento. Para isso, optamos por realizar uma investigação que se caracteriza com um estudo de caso.

O estudo de um caso apresenta-se como simples e específico ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, destacando-se por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Alguns autores acreditam que todo estudo de caso é qualitativo, ou seja, se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Entretanto, nem todos os estudos de caso são qualitativos.

Ludke e André (1986, p.18) tratam especificamente dos estudos de casos qualitativos ou “naturalísticos”.

Dentre as características ou princípios freqüentemente associados ao estudo de caso “naturalístico”, destacam-se:

- 1- Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo partindo de pressupostos teóricos iniciais, o investigador se mantém atento a novos elementos que podem ser importantes durante o estudo, podendo, assim, acrescentá-los na medida em que o estudo avance. Essa característica pressupõe que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.
- 2- Enfatizam a “interpretação em contexto”. Para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se

situa. Deste modo, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

- 3- Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Este tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
- 4- Usam uma variedade de fontes de informação, coletadas em diferentes momentos e situações e com uma variedade de tipos de informantes. Com essa variedade de informações, vindas de fontes variadas, o pesquisador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.
- 5- Revelam experiência que substitui outra e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou “usuário” possa fazer as suas “generalizações naturalísticas” que ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados que são frutos das suas experiências pessoais.
- 6- Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem provocar opiniões divergentes, o pesquisador procura trazer para o estudo essa divergência de opiniões e

releva, ainda, o seu ponto de vista sobre a questão, deixando os usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor tire suas próprias conclusões.

- 7- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. A preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e em um estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, em que fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.

A preocupação é a compreensão de uma instância singular, ou seja, o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

O desenvolvimento de um estudo de caso, de acordo com Ludke e André (p.21), se dá em quatro fases:

- 1- Fase aberta ou exploratória: esta fase se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.
- 2- A delimitação do estudo. Depois de identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, através da utilização de instrumentos estruturados, técnicas variadas, sendo tal escolha determinada pelas características próprias do objeto estudado. Como não é possível explorar todos os ângulos de um fenômeno em um tempo razoavelmente limitado, é importante determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo. Desta forma, a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são cruciais para se atingirem os propósitos do estudo de caso e a compreensão mais completa da situação estudada.
- 3- A análise sistemática e a elaboração do relatório. Na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a perspicácia do que é relatado. Esses rascunhos de relatório podem ser apresentados aos interessados por escrito ou através de apresentações visuais ou auditivas.
- 4- A prática do estudo de caso. Um dos problemas que se pode ter quanto ao planejamento ou desenvolvimento do estudo de caso é a escolha do típico ou atípico e a questão da generalização dos resultados. A decisão a respeito de o caso ser ou não “típico”, ou seja, representativo para uma determinada

população, afeta necessariamente a questão da generalização. Como cada caso é tratado como único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância. A generalização do que foi apreendido em um tipo de contexto para outros contextos semelhantes dependerá muito do tipo de leitor ou do usuário do estudo.

Um outro tipo de generalização é aquela que fica mais restrita ao âmbito profissional ou acadêmico, em que diferentes leitores reconhecem as bases comuns de diferentes estudos de casos, desenvolvidos em diferentes contextos. A identificação desses aspectos comuns e recorrentes vai permitir, assim, uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado.

1.3 METODOLOGIA

Como atualmente o ambiente escolar deve acompanhar a evolução constante do mundo moderno, acreditamos que o professor, como ser atuante e responsável por esse ambiente, precisa adaptar-se a estas mudanças. A fim de verificarmos até que ponto isso tem acontecido na prática de leitura com a elaboração dos PCN's, este trabalho realizou um estudo de caso na Escola "Dr. Leopoldino Loureiro Ferreira", situada na periferia da cidade de Cambé, Norte do Paraná, com alunos de 5ª e 8ª séries, por acreditarmos que seria interessante observar estudantes que estão iniciando e terminando o Ensino Fundamental.

A princípio, definimos como nosso objeto de estudo as atividades de leitura previstas pelos PCN's e também outras possibilidades que pudessem tornar o processo de

leitura mais atraente e eficaz para a formação de leitores funcionais. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico, com posteriores leituras e fichamentos de obras sob o tema estudado. Nesta fase, selecionamos 30 alunos de 5ª série e 30 de 8ª série como informantes e fontes para verificarmos o gosto e os hábitos de leitura, por meio de um questionário¹. O número específico, 30, corresponde ao total de alunos de cada turma.

Ao confrontarmos as respostas dos dois grupos de alunos, percebemos que os alunos da 8ª série apresentavam maior distanciamento da prática de leitura, ou seja, apenas 20% gostavam de ler, enquanto na 5ª série o percentual era de 56%. Por isso resolvemos realizar a segunda etapa de nossa pesquisa apenas com os 30 alunos de 8ª série, com idade de 13 a 14 anos, aplicando quinze atividades de leitura com metodologias previstas nos PCN's, durante aproximadamente 6 meses (de fevereiro a julho de 2004). Algumas destas atividades foram totalmente reestruturadas e tornaram-se inovadoras para estes alunos.

Com um segundo questionário, verificamos a aceitação dos alunos em relação às atividades executadas neste período por intermédio da atribuição de conceitos MB (muito boa), B (boa), R (regular) e F (fraca) e também comentários a respeito das mesmas. Desta forma, pudemos comprovar nossos pressupostos de que, por meio de atividades diversificadas e criativas em substituição às já tão massificadas, poderíamos mudar ou melhorar a situação de aversão que muitos alunos têm pela leitura.

Para obtermos maior segurança em nossas análises, fizemos um estudo detalhado do livro didático utilizado na 8ª série: “Português – Linguagens”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Atual e também da biblioteca da escola, observando até que ponto tais segmentos incentivam a prática de leitura.

¹ Este questionário encontra-se no Anexo.

Finalmente, apresentamos, apoiados em um relatório, as análises das opiniões dos alunos a respeito das práticas executadas e também nossas conclusões, ressaltando a possibilidade e a necessidade de um trabalho por meio de atividades inovadoras, visando a modificar o atual quadro de desmotivação pela leitura.

1.4 ORGANIZAÇÃO

Para melhor visualização do trabalho, descrevemos como ele se apresenta, dividindo-o em quatro partes. Na primeira, trazemos a sua justificativa, seu objetivo, o tipo de pesquisa a ser realizada e relatamos a metodologia utilizada para a coleta dos dados que alimentaram o corpus e a análise dos resultados.

Na segunda parte, tratamos da leitura, na visão de diversos autores, e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como da importância das estratégias de leitura e da avaliação da mesma.

Na terceira, apresentamos a descrição de como é tratada a leitura pela escola, do perfil dos alunos pesquisados, das atividades analisadas e praticadas, do livro didático adotado e da biblioteca da escola.

Na última, finalizamos nosso trabalho, expondo o resultado da pesquisa e o que pudemos concluir dela.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A LEITURA

O domínio da palavra sempre esteve associado ao poder e à disseminação da leitura e da escrita foi um demorado processo histórico, vigiado pelas classes dominantes.

De acordo com Gregolim (1999, p. 54), de todas as formas de linguagem, a mais sofisticada é a escrita, pois ela possibilita a leitura da memória cultural de construção de conhecimentos: nas obras literárias, científicas, filosóficas, etc. Ao sistematizar a transmissão de conhecimentos pela escrita, a sociedade humana constituiu um elo entre o produtor e o receptor dos textos, abolindo distâncias do espaço e do tempo e concretizando a memória.

A leitura desempenha pelo menos três funções básicas na vida da sociedade moderna: é fonte de prazer, é geradora de conhecimento, é estímulo para a ação. A modernidade e o grau de avanço de uma sociedade medem-se pela capacidade de leitura de seus membros.

Promotora e difusora da leitura, a escola fez com que a atividade de ler adquirisse uma inevitável fisionomia pedagógica e que se tornasse impossível separar leitura de escola e alfabetização.

Sendo o espaço de institucionalização da leitura, a escola é uma instância de julgamento e valoração de textos. Ela dita, por meio de suas escolhas, qual deve ser o gosto

do leitor, selecionando os materiais que considera “positivos” e banindo aqueles considerados “negativos”, geralmente conforme uma “estética” difusa e centrada na linguagem escrita.

Os diferentes suportes de textos (na pedra, no pergaminho, no papel, no computador) exigiram diferentes tipos de leitura, e a atividade de ler constitui-se em um complexo processo de compreensão das distintas mensagens que circulam no meio histórico-social.

A maioria das pessoas entende leitura como sendo o ato de percorrer com os olhos o que está escrito, pronunciando em voz alta ou não. Neste sentido, ler seria uma atividade individual que exigiria a capacidade de decifrar um código. Seguindo este pensamento, a forma do texto, os conteúdos veiculados por ele e a ação intelectual do leitor pouco importam.

A maior evidência de que esta perspectiva apresenta falhas é o número alto de “analfabetos funcionais”, ou seja, aqueles que, apesar de conhecerem o código, não são capazes de ler efetivamente. Segundo Perini (1995, p. 107), um analfabeto funcional sabe escrever o próprio nome, sabe reconhecer o nome, mas não consegue tirar informação de uma página escrita, mesmo que seja um tipo de informação que ele dominaria facilmente em forma oral. Esse leitor é aquele que não integra o significado de um texto apresentado na forma escrita.

Este problema pode ser visto em todos os níveis de ensino. Na graduação e no ensino médio, há ainda muitos estudantes que não podem ser considerados funcionalmente alfabetizados, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2001), o letramento está formalmente ligado ao uso que se faz da escrita, já que é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários.

Conforme Britto e Abreu (1995, p. 8), a palavra “leitura” tem a mesma origem de “eleger”, e significa o ato de escolher um ponto sobre o qual dissertar ou uma história para narrar. O maior interesse da leitura, que sempre era feita em voz alta, era a audiência e o leitor era aquele que apresentava o texto. Ler e escrever eram atividades distintas, para as quais seria necessário um aprendizado diferenciado.

Com a multiplicação dos textos escritos e com a alfabetização de grande número da população urbana, a leitura passou a ser entendida como é hoje.

Para Gonçalves (1999, p. 70), retomando estudos de Menegassi (1995), a leitura é um processo realizado em quatro etapas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção.

A etapa denominada decodificação se relaciona à memória visual e se completa com a decodificação dos símbolos escritos, ou seja, as palavras. É o momento em que o receptor reconhece os símbolos escritos, ligando-os a um significado.

Segundo Solé (1998, p. 51), uma das dificuldades deste processo é isolar e identificar os sons da linguagem. Embora os sons sejam as unidades básicas da linguagem, isolá-los e identificá-los é particularmente difícil, porque não existem como tais na emissão falada.

Na época em que aprendem a ler e escrever, as crianças costumam mostrar-se competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva, inclusive, a utilizar estruturas lingüísticas realmente muito complexas, habilidade fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para aprender o código, a criança necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele. A criança precisa possuir uma consciência metalingüística para conhecer os segredos do código, uma vez que, quando falamos, colocamos nossa atenção no conteúdo, raramente na linguagem como forma.

Consciência metalingüística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos afirmar que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem.

É fundamental ressaltarmos que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita o sujeito para ter acesso a essa linguagem. Na aquisição deste conhecimento, as experiências de leitura da criança na família desempenham uma função importantíssima. Além de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais em adquiri-los e lê-los, o fato de lerem para os filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno deles mesmos influenciam-nos positivamente para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A importância da leitura feita pelos outros reside na contribuição para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas formalidade e descontextualização são diferentes na linguagem oral.

Jean Foucambert (1976, p. 40), em Gaté (2001), acredita que a leitura trabalha diretamente com o simbólico, é a escolha imediata de uma significação na escrita. Jean Hebrard (1983, p. 73), também em Gaté, entende que ler é perceber diretamente as significações. A aprendizagem inicial de decifração, que procede linearmente, do material gráfico à significação, entra em contradição com um processo eficaz de leitura.

Para Gaté (2001, p.24), ler não quer dizer, necessariamente, transformar sinais escritos em sons. A enunciação da leitura pode constituir um acompanhamento motor do desenvolvimento intelectual do aluno, capaz de dar suporte à representação, de encarnar ou até guiar sua busca de sentido, fixar ou estabilizar certas informações na memória.

Uma consciência fônica da escrita acompanha a leitura, seja ela ideovisual ou a de um leitor proficiente. Podemos ler uma palavra ou um grupo de palavras “com os olhos” e, ao mesmo tempo, ter delas uma imagem mental acústica que poderia ser solicitada, se for o caso, ou de maneira privilegiada, em certos leitores cuja compreensão do texto torná-se difícil.

Nosso sistema de escrita é, fundamentalmente, do tipo sonográfico, transcreve sons e não idéias. É pela interpretação desses elementos que passa a significação. Essa interpretação de elementos se dá através do movimento dos olhos.

Para Leffa (1996, p. 67), o movimento dos olhos não se relaciona apenas com as características gráficas do texto e nem reflete apenas circunstâncias psicomotoras individuais. Este movimento consta de uma seqüência de pausas e saltos. É durante as pausas, pela fixação dos olhos sobre o texto, que se dá o processamento visual dos caracteres impressos. Um leitor adulto lê uma média de duzentas e cinquenta palavras por minuto.

O número de fixações regressivas mede não apenas a qualidade da leitura, mas também características do texto e os processos mentais da compreensão, por inferência que segundo Koch (2001, p. 30), são estratégias cognitivas por meio das quais o leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto, constrói uma ligação entre segmentos textuais ou entre informação explícita e não explícita no texto.

Bons e maus leitores fazem regressões, sendo que os bons leitores as fazem em um número reduzido.

A premissa dos pioneiros da pesquisa em leitura é que o movimento dos olhos reflete os processos mentais da compreensão.

A segunda etapa do processo de leitura, de acordo com Gonçalves (1999, p. 71), a compreensão acontece quando o leitor percebe as informações que o texto oferece, é capaz de aprofundar a leitura. Para que isso seja possível, é necessário que o leitor conheça as regras sintáticas, semânticas e textuais da língua e conclua novas significações textuais.

Conforme Marcuschi (2004, p.1), “compreender não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

De acordo com o autor (2004, p.2), alguns aspectos relacionados à compreensão devem ser levados em consideração, como: (1) sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre ele; (2) a interpretação dos enunciados é sempre resultado de um trabalho e não uma mera extração de informações objetivas.

Partindo do pressuposto de que a compreensão é também um exercício de convivência sócio-cultural, nossas ações diárias mais significativas são de linguagem, por isso precisamos compreender seu funcionamento que, de tão espontâneo, não damos conta de sua complexidade. Ao falarmos ou escrevermos, agimos, até um certo ponto, de forma inconsciente. No entanto, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são colaborativas e não atos individuais, o que acaba gerando mal-entendidos.

Por ser uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais, uma vez que, para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Para melhor analisarmos os processos de compreensão, devemos retomar algumas noções básicas de língua, texto e inferência.

A língua é mais que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. Ela não é uma estrutura, mas sim estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação.

Podemos afirmar que a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes, ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.

Sendo a língua uma atividade constitutiva, com ela podemos construir sentidos. Como forma cognitiva, com ela podemos expressar nossos sentimentos, crenças, idéias e desejos.

Marcuschi (2001, p. 4) afirma que os textos podem produzir mais de um sentido, pois a língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou pelo autor do texto.

Sendo impossível dizer tudo, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do interlocutor. Um texto bem-sucedido é aquele capaz de dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido

pelo ouvinte ou leitor. Por causa disso a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma prática de co-autoria.

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. Desta forma, percebemos que o sentido não está no leitor, no texto ou em seu autor, mas se dá como efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

As teorias de compreensão, segundo Marcuschi (2004, p.2), situam-se em dois paradigmas: compreender é decodificar; compreender é inferir.

Entender a compreensão, como sendo decodificação é ver a língua como código e considerar a compreensão como atividade inferencial, é partir do pressuposto de que a língua é atividade.

Os livros didáticos baseiam-se na primeira postura, pois a maioria deles não admite respostas alternativas a perguntas de compreensão, uma vez que entendem que compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente.

Já a segunda postura partilha da idéia de que o trabalho de compreensão é construtivo, criativo e sócio-interativo, fundado em atividades cooperativas e inferenciais.

Assim, percebemos que o sentido está numa complexa relação interativa entre texto, leitor e autor e surge como efeito de uma negociação permitida pelas inferências.

As inferências contribuem para compreensão de textos, como geradoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.

Para Marcuschi (2004, p. 8), compreender não é uma atividade de precisão, mas também não é imprecisa e de pura adivinhação. É uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. Não podemos dizer quantas podem ser as compreensões, mas podemos afirmar que algumas são impossíveis, pois compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade.

A interpretação é a etapa que se realiza quando a capacidade crítica do leitor é acionada, fazendo com que utilize seus conhecimentos anteriores, faça inferências conforme suas vivências de mundo e reúna tudo isso às informações do texto, para julgar o que lê de acordo com seus objetivos. Assim, o interlocutor pode reformular e julgar conceitos transmitidos pela leitura, ampliando seu nível de conhecimento e informações.

Solé (1998, p. 41) acredita que os objetivos do leitor com a leitura determinam as estratégias responsáveis pela compreensão. É importante que os alunos aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos, aprendendo assim a ativar um grande número de estratégias, e que a leitura pode ser útil para muitas coisas.

Com Kleiman (2000), entendemos que o contexto escolar não favorece o delineamento de objetivos específicos na leitura, tornando-a difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas com um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua.

Nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa. Somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente daquela informação que é importante para o nosso propósito.

A forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura. O leitor pode fazer uso de mecanismos para a apreensão rápida de informação visual dando uma mera passada de olhos, processo este chamado de “scanning” ou “avistada”. Por outro lado, se estamos em dúvida sobre o possível interesse de um assunto, é provável que utilizemos uma pré-leitura seletiva, um processo chamado de “skimming”, que consiste em ler, por exemplo, seletivamente os primeiros ou últimos períodos de parágrafos, as tabelas, ou quaisquer outros itens selecionados pelo leitor, a fim de obter uma idéia geral sobre o tema e subtemas.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. O conhecimento metacognitivo é aquele alcançado, através de uma reflexão sobre o próprio saber, é desenvolvido ao longo dos anos de uma pessoa.

Os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses. Alguns autores consideram a leitura uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto.

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho na leitura que não é linear.

A criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é decodificar um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação sejam necessárias também para a leitura. O leitor adulto não

decodifica, ele percebe as palavras globalmente e deduz muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

Ao levantar hipóteses, o leitor terá, obrigatoriamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar temas e subtemas. Essas hipóteses, além de predizerem conteúdos, predizem também estruturas textuais.

Uma vez que o leitor conseguiu formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão.

A retenção, a última etapa do processo proposto por Gonçalves (1999, p. 71), acontece em dois níveis: o primeiro está relacionado à compreensão e realiza-se superficialmente; o segundo ocorre a partir da interpretação, com um aprofundamento da leitura, o que resulta em um grau maior de memorização.

Podemos concluir, portanto, que, embora estas quatro etapas (decodificação, compreensão, interpretação e retenção) façam parte de um mesmo processo, os níveis da compreensão e interpretação merecem maior destaque.

Segundo Kleiman (2000), não se pode ensinar a compreensão. A tarefa do professor é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento deste processo cognitivo.

Osakabe (1995, p. 17) defende a idéia de que aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código através do simples acréscimo de uma nova capacidade, mas sim ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza.

Solé (1998) entende leitura como um processo de interação, entre o leitor e o texto, pelo qual se tenta satisfazer os objetivos que guiaram essa leitura.

A interação a que se refere não é aquela que se dá entre leitor, determinado pelo seu contexto e o autor, através do texto. Essa interação refere-se especificamente ao inter-relacionamento de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados pelo leitor na leitura.

Tierney e Lazansky (1980), em Kleiman (1989, p. 181), definem a relação entre autor e leitor como uma de responsabilidade mútua relativa aos objetivos da comunicação, responsabilidade esta que implica o estabelecimento de pontos de contato entre ambos, mantendo, ao mesmo tempo, o direito do leitor de se afastar dos objetivos do autor.

De acordo com Orlandi (1982), também em Kleiman (1989, p. 33), na leitura estabelece-se uma relação não entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável.

Kleiman (1989, p. 38) afirma que a descrição de leitura como processo interativo vem sendo usada para se referir a tipos diferentes de interação na área da leitura. Para os psicólogos da educação, a leitura é um processo interativo porque o “desvendamento” do texto se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si.

Embora nesta versão de leitura interativa o leitor seja apenas caracterizado como sujeito cognitivo, e o texto apenas como objeto formal, a relação que se estabelece entre leitor e texto é importante porque ela determina maneiras de leitura diferentes, e porque tenta resolver o problema da indeterminação do texto do ponto de vista referencial, procurando estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que o texto deveria trazer.

Conforme Solé (1998, p. 23), o modelo interativo pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura. Os pesquisadores concordam em considerar que as diferentes explicações podem ser agrupadas em torno dos modelos hierárquicos ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*).

No modelo ascendente considera-se que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas neste modelo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.

O modelo descendente afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos, para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto

mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação.

Deste modo, o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras, em detrimento das habilidades de decodificação, que, nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz.

O modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto.

O conceito de interação vindo da pragmática, retomado e ampliado por Orlandi, Prat, Tierney e Lazanski, em Kleiman (1989, p. 39), é mais rico para descrever o processo da leitura. Neste processo, são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos, pelo contexto, num processo que se institui na leitura.

Numa perspectiva social, o papel do interlocutor esvazia-se toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo.

Numa atividade de leitura, é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor, por um lado, e entre leitor e contexto, por outro. No contexto escolar, o professor, um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor, é também constitutivo do processo. Ele determina, em grande medida, os objetivos de leitura.

Brown (1984), citado por Solé (1998, p.92), considera que os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo (a compreensão do texto). Esses objetivos podem ser variados. Eis alguns:

a) Ler para obter uma informação precisa: é a leitura que realizamos quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa. Caracteriza-se pelo fato de que, na busca de alguns dados, ocorre o desprezo por outros. O ensino deste tipo de leitura requer algumas estratégias. Tem por característica ser muito seletiva, por isso oferece ocasiões significativas para trabalhar aspectos da leitura como a rapidez.

b) Ler para seguir instruções: é aquela que nos permite fazer algo concreto. Quando se lê com o objetivo de “saber como fazer”, é preciso compreender o texto lido e se for coletivo, compartilhar a compreensão. Neste caso, a tarefa de leitura é completamente significativa e funcional. Não é suficiente apenas ler, mas compreender.

c) Ler para obter uma informação de caráter geral: é a que fazemos quando queremos saber de que se trata um texto, saber o que acontece, ver se interessa continuar lendo. É guiada pela necessidade de o leitor se aprofundar ou não na leitura de um determinado texto.

d) Ler para aprender: quando a leitura consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos. Quando lemos para estudar, é comum elaborarmos resumos e esquemas sobre o que foi lido, anotarmos as dúvidas, lermos textos que possam contribuir para a aprendizagem. Quando lemos para aprender, as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem. As orientações

para a leitura e as discussões prévias podem ser úteis para que o aluno saiba o que se espera que ele aprenda concretamente.

e) Ler para revisar um escrito próprio: o autor/leitor lê o que escreveu, revisando a adequação do texto, dando à leitura um papel de controle. Esta é uma leitura crítica, útil, pois no contexto escolar, a auto-revisão das próprias redações escritas é um ingrediente imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita, capacitando as crianças no que diz respeito ao uso de estratégias de redação de textos.

f) Ler por prazer: a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma. É fundamental que o leitor possa elaborar critérios, para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los. Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura; entretanto, também é muito freqüente que a leitura do texto literário seja associada ao trabalho sobre textos.

g) Ler para comunicar um texto a um auditório: é própria de grupos de atividades restritos, cuja finalidade é que as pessoas, para as quais a leitura é dirigida, possam compreender a mensagem emitida.

h) Ler para praticar em voz alta: na escola, este objetivo preside com grande freqüência as atividades de ensino de leitura, às vezes mesmo com exclusividade. Além da clareza, rapidez, fluência e correção, o professor costuma acrescentar aos objetivos apontados a compreensão através de questões. Mas, para compreender melhor, o aluno deve ler silenciosamente. A leitura em voz alta é um tipo de leitura que nos permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades da leitura, devendo ser preparada anteriormente, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa antes da oral.

i) Ler para verificar o que se compreendeu: não se pode afirmar que, mediante uma série de perguntas e respostas, possamos avaliar de fato a compreensão do leitor. Quando a seqüência leitura-perguntas-respostas se generaliza, os objetivos de leitura também se generalizam: ler para poder responder questões. Este objetivo pode entrar em contradição com o de construir um significado do texto. Esta seqüência é útil, mas deve ser convenientemente planejada.

O papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução.

As dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade frente ao texto não são problemas independentes. A passividade não é consequência da ação do professor no contexto, mas da inação, do ponto de vista de ensino de leitura, pois a passividade é produto da intervenção do professor como único interlocutor. Ela decorre de práticas pedagógicas que começam pela utilização do livro didático, escrito especialmente para veicular informações ao escolar, como apoio visual do material apresentado em sala de aula e fornecedor de perguntas para o mesmo.

É a combinação de práticas manipulativas com estratégias de leitura que conduz o aluno a adotar a manipulação, a identificação de informações para a retenção, como um tipo de leitura, a sinonímia de recepção passiva de informação.

Uma consequência dessa passividade é a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor ou o professor, intérprete do autor, e que leva o aluno a aceitar sem questionar a palavra escrita, em vez de conscientizá-lo de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto.

Na prática escolar típica, os problemas específicos do aluno não são levados em conta, daí que a única leitura possível seja a do professor mediador.

De acordo com Solé (1998, p. 90), é a concepção que o professor tem da leitura que fará com que ele projete determinadas experiências educativas com relação a ela, como, por exemplo: ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta, devemos estar motivados para aprender e ensinar a ler. A leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite, é muito difícil que alguém que não sinta prazer na leitura consiga transmiti-la aos demais. Por outro lado, ela não deve ser considerada uma competição, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções para conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças e corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar; o professor deve observar a sua complexidade e oferecer as ajudas necessárias para superar os desafios que envolvem o ato de ler.

A criação do hábito e do prazer pela leitura deve ser uma preocupação constante de pais e educadores. Ninguém pode desconhecer a importância da leitura na vida de uma pessoa.

Se todo texto pressupõe o contrato entre os sentidos construídos e um leitor capaz de reconhecê-los, é preciso instrumentalizar o olhar do aluno a fim de que ele possa interpretar essa heterogeneidade e ler os diferentes planos da dialogia textual. É por isso que a escola precisa deslocar seu olhar para a riqueza figurativa dos textos da mídia, e trazê-los para dentro das aulas de leitura, se quiser, realmente, formar leitores preparados para a comunicação social.

Conforme Geraldi (1993, p. 188), sendo a leitura também produção de sentidos, do ponto de vista pedagógico, não devemos privilegiar o horizonte da leitura do professor ou daquele presente no livro didático, mas diante da leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, destacando que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu. É durante esta recuperação que o professor deve mostrar que alguns mecanismos utilizados pelo aluno podem ser irrelevantes para aquele texto especificamente, o que torna sua leitura “inadequada” e que isto é consequência deste processo e não do fato da leitura do aluno não combinar com a leitura do professor.

O objetivo fundamental da escola deve ser, portanto, a formação do “leitor plural”, capaz de ler o presente, resgatar o passado e projetar o futuro, através da complexidade de textos que circulam no meio social. Na medida em que a escola é o lugar privilegiado de formação de leitores, ela só pode propiciar o desenvolvimento desse tipo de leitor e incorporar leitura, entre os seus materiais, os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade moderna.

2.2 A LEITURA NA ESCOLA

A leitura é um dos processos que proporciona ao homem sua participação na vida em sociedade, compreendendo o presente e o passado e possibilitando uma transformação sociocultural futura.

A prática de leitura age como instrumento de aquisição, transformação e produção de conhecimento, se for utilizada de maneira crítica e reflexiva dentro e fora da escola.

Deste modo, professores e alunos têm a necessidade de ler, pois a leitura, sendo um componente da educação e esta, sendo um processo, precisa de buscas constantes de conhecimento.

A escola tem por tarefa criar condições para que os alunos conheçam ou recriem o seu conhecimento em diferentes áreas, e uma das formas de se fazer isso é através da pesquisa.

Neste processo de criação e recriação do conhecimento, a leitura é uma atividade de destaque, pois incentiva o “movimento” dos sujeitos envolvidos, levando-os de um lugar para outro, procurando compreender a razão de ser das coisas.

É fácil constatar a presença e a importância da leitura na escola; entretanto, é difícil discutirmos em que condições concretas esta prática se realiza.

Tomando como embasamento os pensamentos de Silva (1998, p. 3) e nossa experiência em sala de aula como discente e docente, observamos uma “mistificação da palavra escrita”, gerando a falsa impressão de que tudo o que está escrito é verdadeiro e não passível de dúvidas e críticas, decorrendo então uma obediência mecânica a idéias colocadas nos livros e sua reprodução, captada pela leitura, tomando o lugar do conhecimento, do questionamento, da discussão e crítica das idéias veiculadas.

Este tipo de atividade de leitura é comum em nossas escolas e uma prova disso são os trabalhos escritos de nossos alunos, apresentados como cópia literal de trechos de livros, sem nenhum tipo de crítica por parte do aluno.

De acordo com Silva (1998), isto ocorre, não só por culpa dos estudantes, mas da não-integração curricular entre as várias disciplinas oferecidas na escola, que desprezam as condições de produção da leitura por parte dos alunos e utilizam-se de um número exagerado de livros e apostilas para o encaminhamento das aulas. Este procedimento não seria de todo ruim se os textos fossem devidamente discutidos.

Um outro ponto a ser abordado é a utilização de bibliotecas e acervos. A maioria dos professores recorre à máquina de xerox, a fim de reproduzir textos retalhados para consumo rápido, ao invés de freqüentar as bibliotecas escolares. Através desta prática, acabamos encontrando alunos que terminam sua escala escolar sem ter lido um livro inteiro ou sem nunca ter precisado ir à biblioteca.

Devemos lembrar ainda que, em determinadas situações, as apostilas mimeografadas ou xerografadas são os únicos materiais possíveis para o desenvolvimento do estudo, devido às fracas formação e manutenção das bibliotecas escolares, por esta não ter se tornado ainda uma preocupação política na área educacional.

Um terceiro aspecto a salientar é a expectativa que se tem em relação ao aluno-leitor, mais especificamente às habilidades de leitura aprendidas pelos alunos durante sua trajetória escolar. O que se tem visto é a suposição, por parte do professor, de que o aluno tenha uma habilidade prévia e uma história de leitura em seu currículo que o levariam a ter fruição em qualquer texto, levando até a idéia de conceber o aluno alfabetizado como aluno-leitor.

Toda essa expectativa, muitas vezes sem fundamento, gera decepções para os professores, que, por sua vez, acabam fazendo muitas reclamações, até mesmo “culpando” seus colegas professores das séries anteriores. Muitas destas insatisfações são resultado do apego exagerado ao programa pré-estabelecido, que não permite parar em razão das dificuldades dos alunos. Enquanto isso, os alunos se desesperam e se acham incapazes de realizar as tarefas propostas, gerando a repetência ou até mesmo a evasão escolar.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a função da leitura tem sido, basicamente, a de pretexto para exercícios de regras gramaticais e/ou de estímulo para diferentes tipos de redação.

Se observarmos mais cuidadosamente o que se faz nas aulas de Língua Portuguesa, poderemos verificar a existência de um padrão fixo de encaminhamento contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa) → exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais) → redação.

De maneira mais detalhada, o esquema rotineiro para o encaminhamento da leitura na escola pode ser assim descrito:

- a) abrir o livro didático na página tal e ler o texto ali colocado;
- b) responder, por escrito, as perguntas do questionário subsequente;
- c) fazer os exercícios gramaticais, e
- d) escrever uma redação a partir do texto para a leitura e correção do professor.

Não que esta prática seja errada, mas sendo a única executada no decorrer de todo o tempo escolar dos alunos, transforma-se em algo estafante e insuportável, sem

flexibilidade nem variação das atividades, refletindo em um distanciamento ainda maior entre o leitor e o prazer de ler.

No que diz respeito aos questionários de compreensão e interpretação percebemos que estes têm seus significados distorcidos, devido ao tratamento que recebem pela maioria dos livros didáticos.

De acordo com os manuais didáticos, interpretação é o conjunto de respostas do leitor a uma série de questões colocadas no livro e compreensão, a exata reprodução de um significado pré-fixado para o texto. Quem conseguir realizar tal tarefa terá interpretado e compreendido o texto. Todo este trabalho geralmente se realiza de forma simples, rápida e, na maioria das vezes, para efeito de correção e nota.

A compreensão deve ser entendida como um projeto de existência, um propósito, um modo de existir no mundo, enquanto a interpretação deve ser vista como processo, um trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de aprendê-lo e compreendê-lo.

O maior problema no ensino de leitura está no fato de que o professor, geralmente seguindo um livro didático, não se permite compartilhar a compreensão dos textos com os alunos, além de pré-fixar a interpretação dos mesmos em um roteiro de leitura onde a resposta certa é sempre a pretendida pelo professor ou pelo livro didático.

Na área da literatura, deparamos-nos com listas de livros recomendados, segundo critérios como idade, série e/ou sexo. Tais listas, além de não levarem em conta as necessidades e os interesses dos alunos, restringem sua liberdade de escolha e não permitem a livre incursão de cada criança no campo literário.

Muitas vezes, encontramos como justificativas para a utilização destas listas o fato de acharem a criança despreparada psicologicamente para decidir e apreciar a literatura.

Além das listas de livros, um outro problema que enfrentamos são as famosas fichas de leitura, cobrança quase sempre certa da leitura dos livros presentes nas tais listas.

A ficha de leitura poderia ser um recurso significativo e viável para a educação dos leitores, mas se transformou em algo mecânico e desinteressante para os alunos, pois foi padronizada a servir unicamente a finalidade de controle e avaliação.

Essa padronização das fichas de leitura geralmente acontece nas próprias editoras, confeccionadas dentro de um mesmo parâmetro para economizar no custo da impressão e enviadas juntamente com os livros aos professores a fim de “facilitar-lhes” o trabalho, o que não passa de uma estratégia de marketing.

As fichas destinadas a livros de literatura possuem raras variações. A maioria delas apresenta: dados de identificação do leitor, título da obra, nome do autor, descrição das personagens, lugar onde se passa a ação, enredo e, às vezes, uma breve apreciação pessoal.

A prática do uso de fichas, que geralmente são redundantes, tornou-se enfadonha, pois acabou fixando a idéia de que fruir o texto literário é preencher a ficha encomendada pelo professor.

Por um outro lado, as fichas também possuem seus aspectos positivos, desde que bem utilizadas, pois podem contribuir no processo de re-criação e crítica dos textos,

aprimorando, assim, as habilidades e os conhecimentos do leitor através de registros pessoais dos textos lidos, elaborados na forma de esquemas, fichamentos, resenhas, etc.

Infelizmente, esta é a situação da leitura na escola hoje. Cabe aos professores e alunos refletirem sobre seus atos e responsabilidades e também sobre as condições de produção de leitura na escola e exigências da sociedade para uma convivência democrática. Faz-se necessário pensarmos em uma política de leitura para o povo brasileiro e também para a escola, esclarecendo que a leitura deve ser vista como uma prática social que precisa ser assimilada pelo cotidiano das pessoas. Lembrando ainda que seu aprendizado pode até ter início na escola, pelo menos para a maioria das pessoas, mas deve se estender por toda a sua vida, desmistificando o “ler como uma obrigação puramente escolar”, para torná-lo em uma necessidade para “compreender a realidade e situar-se na vida social”.

2.3 A LEITURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Devido à necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos e o reconhecimento de que, para que isso pudesse acontecer, seria preciso uma revisão dos currículos que orientassem o trabalho realizado pelos professores e especialistas em educação, o Ministério da Educação criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Estes documentos foram elaborados respeitando-se as diversidades regionais, culturais, políticas do país, além de considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Com a criação dos PCNs (1998), pretendeu-se criar condições nas escolas para permitir aos educandos o acesso a conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Confirmando esta necessidade, os PCNs (1998) afirmam que muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade, diante de questão tão sensível à cidadania.

No que diz respeito à leitura de textos escritos, os PCNs têm como objetivos de ensino levar o aluno a:

- *Selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;*
- *Ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais se tenha construído familiaridade:*
 - ❖ *Selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;*
 - ❖ *Desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas, apoiando-se em seus conhecimentos prévios;*
 - ❖ *Confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;*
 - ❖ *Articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção dos sentidos do texto, de modo a:*
 - a) *utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;*
 - b) *extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;*
 - c) *estabelecer a progressão temática;*

- d) *integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;*
- e) *interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles, etc.*

- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação, pertinentes para resolvê-lo;

- ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

- trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

- compreender a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

- ser capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (PCNs, 1998, p.50-51)

Os conteúdos para a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com os PCNs são:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor, etc.;

- *seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:*
- *leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto;*
- *leitura inspecional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;*
- *leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;*
- *leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;*
- *leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;*
- *emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:*
- *formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;*
- *validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;*
- *avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;*
- *construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;*
- *inferir o sentido de palavras a partir do contexto;*

- *consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);*

- *articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;*

- *estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito;*

- *articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e convencional) e de suas especificidades, no interior do gênero;*

- *estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;*

- *estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;*

- *levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:*

- *confrontá-lo com o de outros textos;*

- *confrontá-lo com outras opiniões;*

- *posicionar-se criticamente diante dele;*

- *reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e de seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.* (PCNs, 1998, p.55, 56, 57)

Dentro destes conteúdos, os gêneros citados pelos PCN's foram:

LITERÁRIOS	• conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	• notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• verbete • enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	• propaganda

Muitos dos objetivos traçados para o ensino não são possíveis de ser alcançados em uma única série, pois em um ano escolar não se forma um leitor e um escritor. Portanto, é necessário organizar os conteúdos e seu tratamento didático, articulando a ação dos diferentes professores que trabalharão ao longo da escolaridade.

Neste sentido, é importante uma preocupação especial com a formação de professores, revisando e atualizando os currículos dos cursos de formação de educadores, no que diz respeito à investigação didática, à produção de novos materiais, à análise e à reflexão sobre a prática docente, à transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral.

De acordo com os PCNs, a leitura é um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto baseado em seus objetivos e conhecimentos sobre autor, assunto e linguagem. Para que se realize efetivamente, são necessárias estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

O documento considera um leitor competente aquele que sabe selecionar textos que atendam a suas necessidades, estabelecendo relações entre seus conhecimentos prévios e o texto.

A tarefa de formar leitores faz com que a escola se organize através de um projeto educativo que se comprometa com a passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real, como textos de jornais e literários.

Partindo de obras do gosto do aluno, a escola deve intermediar textos de entretenimento e outros mais complexos, tornando possível o acesso a diversas formas de cultura.

É importante salientarmos que, para se formar leitores, algumas condições são imprescindíveis, como os próprios PCNs apresentam:

- *A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.*
- *É desejável que as salas de aula disponham de uma acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.*
- *O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.*
- *O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.*
- *O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.*
- *A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo*

professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (PCNs, 1998, p.71-72)

Finalizando o capítulo sobre leitura, os PCNs trazem cinco sugestões didáticas orientadas para a formação de leitores:

1- Leitura autônoma: proporciona ao aluno a oportunidade de ler textos para os quais já tenha proficiência, aumentando sua autoconfiança como leitor;

2- Leitura colaborativa: a leitura é realizada pelo professor juntamente com a classe que é questionada sobre índices lingüísticos que sustentam sentidos obtidos;

3- Leitura em voz alta pelo professor: este tipo de atividade proporciona aos alunos bons modelos de leitores, além de possibilitar o acesso a textos longos quando se compartilham capítulos de livros;

4- Leitura programada: é a segmentação de uma obra em partes de acordo com algum critério estabelecido pelo professor e a leitura e a discussão de trechos determinados. Além da compreensão do texto, os alunos também são estimulados a antecipar os rumos da narrativa;

5- Leitura de escolha pessoal: tem como objetivo maior à leitura em si, criando oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal.

Apesar do que está previsto nos documentos oficiais, o que vemos como profissionais da educação, é uma situação bem contraditória. Nossas escolas, especialmente as públicas, não possuem infra-estrutura física e humana para pôr em prática os preceitos dos PCNs.

Quando mencionamos falta de infra-estrutura física, queremos nos referir a bibliotecas com um acervo pobre no que diz respeito a número de exemplares e também à qualidade dos mesmos, impossibilitando um trabalho efetivo, na construção de leitores competentes.

Quanto à infra-estrutura humana não temos visto, no Paraná, investimentos em nossos professores, como a melhoria dos cursos de graduação ou mesmo o oferecimento de cursos de capacitação profissional para os professores já formados e em atividade. Se o professor quiser se capacitar, ele mesmo tem que investir por conta própria na aquisição de livros, na participação de congressos e palestras e em cursos de pós-graduação, o que gera um gasto que, muitas vezes, não é acessível à maioria deles.

2.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR

Quando pensamos em biblioteca escolar, associamos aos hábitos de leitura dos alunos. Para formarmos bons leitores, é preciso encantar as crianças com o poder dos livros. Isso não acontece por meio de obrigações e trabalhos sistemáticos de compreensão de texto.

De acordo com os PCNs, a leitura é sempre um meio, nunca um fim. Assim, esta prática deve ter, na escola, várias funções, pois existem diferenças entre ler para se divertir, para escrever, para estudar, para descobrir algo que deve ser feito.

Os PCNs recomendam que o acervo da biblioteca seja variado, que nos momentos de leitura livre o professor leia junto com a turma e que os alunos também possam, em alguns momentos, escolher as próprias leituras e levar títulos para casa.

A pedagoga Eliane Mingúes, do Centro de Estudos e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), em entrevista ao repórter Ricardo Prado, da revista *Nova Escola* do mês de maio de 2003, p.58, revela que, ao trabalhar por vários anos com comunidades de leitores formadas por docentes, costuma enfrentar o “vício da interpretação”, que pode inibir o gosto pela leitura.

Conforme a pedagoga, as crianças têm direito de ler livres de interpretações e lições. Só dessa forma conseguirão mergulhar num livro com o mesmo prazer com que vêem um bom filme. E o prazer traz mais prazer. Ou seja, um bom livro lido é o melhor adubo para formar futuros leitores.

Como prova disso, temos um cruzamento de dados realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com base nos resultados de trezentos mil estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e publicado na revista *Nova Escola* de maio de 2003, revelando um desempenho quase 20% superior aos de colegas em que mais de 75% dos alunos manipulam e lêem regularmente as obras constantes nas bibliotecas.

Segundo Carlos Henrique Araújo, diretor de Avaliação do Ministério da Educação, em sua entrevista à revista *Nova Escola*, p.55, há uma clara correlação entre a existência e o uso da biblioteca e notas melhores, principalmente em Língua Portuguesa.

Ainda de acordo com a revista, infelizmente, das mais de 172 mil escolas de Ensino Fundamental no Brasil, apenas 46 mil contam com biblioteca ou sala de leitura. O

quadro melhora no Ensino Médio, com 81% das unidades aparelhadas. Além disso, muitas crianças provêm de lares com pouco material escrito. Um em cada quatro alunos de 4ª série, segundo o Saeb de 2001, não tem nenhum livro em casa. Daí a importância da biblioteca e do professor, que é o primeiro leitor na vida dessas crianças.

Com cada faixa etária é possível um tipo de trabalho diferenciado na biblioteca. As sugestões a seguir foram criadas por Carol Kuhlthau, da Rutgers University, nos Estados Unidos, em seu livro *Como usar a biblioteca na escola*, e traduzidas para o português por um grupo de professores da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Além de traduzir, o grupo fez adaptações à obra com sugestões de bibliografias e atividades voltadas para a realidade brasileira, deixando-a ainda mais interessante.

A primeira sugestão é levar crianças de 4 a 6 anos a conhecer a biblioteca, onde a principal atividade é ler muitas histórias, sempre curtas e simples, pois é difícil prender a atenção de uma classe inteira de crianças pequenas. Atividades lúdicas, como descobrir “onde mora o livro”, introduzem as crianças na organização do espaço.

Aos 6 e 7 anos, deve-se envolver as crianças com livros e narração de histórias. Nessa fase, que coincide com o processo de alfabetização, a prioridade se mantém na leitura em voz alta pelo professor, complementada por atividades de compreensão, como desenhar ou dramatizar a narrativa. Os livros devem ser escolhidos e manuseados pelos alunos.

A prática da leitura propriamente dita inicia-se aos 7 e 8 anos, escutando uma história e em seguida sendo introduzidos em uma atividade, de preferência em grupo.

Nessa etapa, as crianças já podem entrar em contato com obras de referência, como enciclopédias e dicionários, além de começar a ler jornais e revistas.

Aos 9 e 10 anos, começa-se a usar recursos informacionais, pois, nesta idade, a criança consegue entender os mecanismos de procura por autor, título e assunto e pode produzir um texto usando duas fontes diferentes. O trabalho em grupo continua eficiente, mas é recomendável estabelecer uma agenda de leitura individual.

Crianças de 11 e 12 anos passam a usar a biblioteca de maneira mais independente. Nessa fase de pré-adolescência, ocorre notável diferenciação na classe, pois as meninas estão mais amadurecidas. Capazes de pesquisar em várias fontes (inclusive na internet) e produzir textos, todos são bem receptivos a jogos e gincanas. Textos de terror, aventura e romance são bem lidos nessa fase de transição.

Aos 13 e 14 anos, entra-se no ambiente informacional. Na adolescência nem sempre as atividades em grupo se mostram produtivas, por causa da dispersão natural da idade. Nesse período de muitas escolhas, de busca de independência e de identidade com o grupo, os alunos tornam-se conscientes do ambiente da informação e já estão totalmente familiarizados com a pesquisa em várias fontes, com o uso da Internet e de recursos audiovisuais, muitas vezes para buscar assuntos de interesse pessoal. Esta é a última etapa antes da autonomia no uso da biblioteca, que deveria se concretizar durante o Ensino Médio.

O objetivo central, em qualquer trabalho envolvendo biblioteca escolar, é criar autonomia nos alunos. Edmir Perrotti, chefe do departamento de Biblioteconomia da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, e um dos autores do projeto Biblioteca Interativa, implantado em São Bernardo do Campo, em entrevista a revista *Nova Escola* de maio de 2003, p. 58, afirma que tão importante quanto garantir o acesso à

informação é ensinar o aluno a buscar, localizar, selecionar, confrontar, estabelecer nexos e, com base em tudo isso, produzir o próprio discurso e criar textos. Segundo ele, a biblioteca escolar deve ser um espaço de formação e de educação para a informação.

O projeto Biblioteca Interativa, citado anteriormente, foi criado por professores de Biblioteconomia e Arquitetura da Universidade de São Paulo e está sendo realizado nas Escolas Municipais de Educação Básica Marcos Rogério da Rosa e Padre Manoel da Nóbrega, ambas da rede pública de São Bernardo do Campo (SP). Possui várias sugestões simples que ajudam a construir o hábito de leitura e reforçam o papel da biblioteca escolar entre os estudantes, entre elas estão:

- a) **Deixar o material ao alcance da mão.** Na educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o ideal é deixar os livros em estantes-caixotes. Mais baixas, elas facilitam a visualização da capa, fator de escolha para quem não lê bem.
- b) **Manter o acervo atualizado.** É essencial fazer novas aquisições, repor e recuperar volumes danificados. A direção da escola, em parceria com a Associação de Pais e Mestres, deve escolher o que comprar. Uma boa dica é fazer assinaturas de jornais e revistas (pedagógicas e de interesse geral). O problema é que poucas escolas públicas possuem uma APM realmente engajada e consegue fazer essa atualização.
- c) **Deixar ler em casa.** Além de contar histórias, os professores devem incentivar os alunos a levar os livros para ler em casa.
- d) **Tornar o aluno um autor.** O ambiente da biblioteca fica mais rico quando o aluno se sente parte dele. Recomenda-se colocar na estante

livros produzidos em classe, montar um painel com resenhas produzidas pelas próprias crianças, além de arquivar entrevistas gravadas.

- e) **Criar um ambiente agradável.** Boa infra-estrutura é essencial. Bancos acolchoados e pufes espalhados pelo espaço criam um ambiente acolhedor. É necessário dedicar atenção especial à iluminação da sala. Mais uma vez, deparamo-nos com os problemas de falta de infra-estrutura e recursos financeiros da escola pública que não nos permite ofertar este conforto para os alunos. No entanto, pelo menos uma sala bem iluminada e carteiras ou cadeiras mais confortáveis e adequadas a sua idade e porte físico deveriam ser exigências mínimas para tornar o ambiente de leitura mais agradável.
- f) **Estimular mais autonomia.** Segundo especialistas, toda classe deve ir ao menos um dia por semana à biblioteca.

Não importa se o horário é para pesquisa ou leitura livre, o importante é dar autonomia às crianças, ensinando-as a localizar o que procuram e mostrando que a biblioteca é parte do dia-a-dia.

Entretanto, como já dissemos anteriormente, muitas escolas não têm condições de colocar em prática sugestões como estas citadas. Por isso, precisam encontrar caminhos com o pouco que possuem. Um exemplo disso é o que acontece no município de Marabá, às margens do rio Tocantins, no sul do Pará, que ilustrou a reportagem de capa da revista *Nova Escola* de maio de 2003.

Em Marabá não há cinema nem biblioteca pública, porém várias escolas possuem comunidades de leitores e a chamada hora da leitura incorporada ao cotidiano, tudo isso graças à criação da Biblioteca do Professor.

Além de títulos de formação e clássicos da literatura, a biblioteca oferece a possibilidade de criar um “kit literário” com até 30 livros para ser trabalhado durante uma semana em sala de aula. Além do acervo, a biblioteca repassa estratégias de trabalho e dinamiza as salas de leitura espalhadas pelas escolas da rede pública.

Para aumentar o acervo, a coordenadora do projeto, Francisca Oliveira Lopes, teve a idéia de aproveitar o auditório da Secretaria de Educação para projetar vídeos no telão. A sessão é aberta aos moradores que doam um livro em troca do ingresso.

Na Escola Municipal *Jonatas Pontes Athias*, também em Marabá, são priorizados os projetos de leitura. Uma das atividades propostas é a gincana cultural, cujas tarefas, como dramatizar uma entrevista com um autor ou personagem, parodiar uma música conhecida com o enredo de um livro ou recontar a história por meio de coreografia, mobilizam professores, pais e alunos em torno do livro. Outra estratégia adotada é o “leitor do dia”, que deve estudar em casa o texto para ler aos colegas. Aos sábados, as aulas são dedicadas à leitura.

Esse trabalho de sensibilização dos professores de Marabá para a importância do ato de ler começou em 2001 e transformou a própria forma de trabalho. De acordo com Eliane Mingúes (Cedac), no início muitos professores acreditam que as crianças não irão gostar, mas quando começam a participar das oficinas o gosto é aparente, fazendo com que o trabalho cresça muito. Segundo ela, é comum os alunos passarem a cobrar a leitura diária. Esta estratégia é defendida pela autora Marisa Lajolo, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em entrevista à mesma revista *Nova Escola*, p. 55, que afirma que, quando a leitura é prevista na grade curricular, ela ganha visibilidade no dia-a-dia escolar.

Uma das conclusões a que se chega vendo a experiência em Marabá é que não importa se o acervo de livros de uma escola é grande ou pequeno, pobre ou rico. Qualquer estante de livros, somada a uma boa estratégia de leitura é capaz de se transformar em uma biblioteca escolar das mais dinâmicas.

2.5 A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO E NO PARADIDÁTICO

Apesar das duras críticas que tem sofrido, o livro didático continua sendo um importante instrumento de trabalho e certamente permanecerá nessa condição por muito tempo. Parte do sucesso do aluno depende da capacidade de o professor usar o livro didático como um material que auxilia a fixar os conteúdos e não o único recurso disponível.

Devido à capacidade de reunir o conhecimento presente no livro didático, este teve sua importância aumentada. Em vários casos, passou a quase substituir o professor em sala de aula, pois muitos abandonam o papel de sujeito dentro da sala e escoram-se na seqüência de capítulos impressos, seguindo de forma sistemática os exercícios propostos.

Em entrevista ao repórter Ricardo Prado da revista *Nova Escola*, de março de 2001, Ezequiel Theodoro da Silva, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, conta uma pesquisa realizada nos anos 90, a qual vários de seus alunos de pós-graduação assistiram, num mesmo dia, aulas numa escola pública de Campinas, interior de São Paulo. Nas sete salas visitadas, o esquema se repetia: o professor selecionava exercícios de um ou mais volumes, copiava-os no quadro-negro, fazia a correção e pronto.

Especialistas ouvidos pela revista são unânimes em recomendar que o livro seja um entre vários materiais didáticos. A idéia de agregar textos e outros elementos serve, inclusive, para corrigir falhas – infelizmente bastante comuns.

Moll (1997, p. 192) cita em seu trabalho um estudo realizado em 1994, sob o patrocínio da UNESCO, que demonstrava que os livros didáticos mais comprados pela FAE apresentavam as seguintes características:

- 1- Ilogicidade, incoerência e erros nos conceitos, nas ilustrações e nas atividades propostas; desconhecimento da realidade psicossocial do educando e de como ele constrói o conhecimento, com predomínio de formas mecânicas de aprendizagem e desrespeito à possibilidade de alunos e professores interagirem na construção do conhecimento;
- 2- Uso inadequado da linguagem escrita e gráfica, principalmente no que diz respeito ao registro adequado à fase de desenvolvimento do educando;
- 3- Falta de dados sobre a formação e a atuação profissional dos autores, inexistência ou incorreção da ficha catalográfica, particularmente do ano da cessão dos direitos autorais, ausência de referências bibliográficas que subsidiam a elaboração do livro e/ou dos textos total ou fragmentadamente, com desrespeito à propriedade intelectual, para não falar nas distorções;
- 4- Disfarces utilizados para reapresentar como novas obras já publicadas, apresentação de versão “não-consumível” sem alteração da proposta metodológica, livros multidisciplinares (que, no mínimo, refletem a impossibilidade de um mesmo autor dominar todos os assuntos ao máximo).

Conforme os elementos citados, Moll conclui que os materiais são de má qualidade e, às vezes, únicos com que milhões de crianças aprendem a ler e a escrever nas séries iniciais no ensino fundamental.²

Uma outra característica revelada nos livros didáticos é a previsão de que os alunos são passivos diante dos constantes exercícios de copiar, completar pontilhados, fazer conforme o modelo, repetir e outras.

Se a escola e o professor centrarem sua prática de ensino no livro didático, tornar-se-ão meros repassadores de informações, na maioria das vezes, estratificadas, obsoletas e errôneas. Se pensarmos na redução do uso do livro didático em sala de aula, teremos, com certeza, um elemento limitador da prática pedagógica.

No atual contexto, é interessante que o professor complemente o livro didático (distribuído pelo MEC) com outros livros de história e de poesias, dicionários, enciclopédias, jornais e revistas, proporcionando a contraposição, a ampliação, a comparação e a problematização dos seus conteúdos e propostas de atividades.

A capacidade de reunir materiais para incrementar os conteúdos aumenta quando a escolha do livro é bem-feita. Até 1997, a avaliação era tarefa exclusiva dos docentes. O surgimento do *Guia de Livros Didáticos*, elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, facilitou esse trabalho. Muitos acreditavam que ele poderia ser a solução, no entanto, a julgar pelos movimentos erráticos de professores e avaliadores, ainda não atingiu esse objetivo.

² Precisamos reconhecer aqui que, nos últimos anos, houve uma boa melhora na elaboração dos livros didáticos, embora ainda possamos encontrar neles certas deficiências.

Disparates, erros conceituais e idéias totalmente desatualizadas levaram a primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1997, a tirarem oitenta títulos, de um total de 466 inscritos. Outros 281 entraram na categoria “não-recomendado”.

Apesar disso, as resenhas dessa última categoria foram publicadas no guia, com o objetivo de mostrar que muitas obras populares não tinham qualidade. Porém, infelizmente, poucos entenderam a intenção do MEC, e muitos professores, ao fazerem suas listas, incluíram mais títulos não-recomendados do que os bem avaliados.

A edição seguinte (PNLD 1999) excluiu os não-recomendados e criou uma classificação: uma estrela para o “recomendado com ressalvas”, duas para “recomendado” e três para “recomendado com distinção”. A maioria resolveu levar a sério o trabalho e escolheu a terceira opção. Como resultado, as equipes dos Parâmetros em Ação logo identificaram problemas com profissionais que não conseguiam desenvolver as atividades propostas, como revela Nabirra Gebrin de Souza, coordenadora geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos do MEC, em entrevista a Revista Nova Escola de março de 2001.

A mais recente edição do guia voltou a refletir sobre a mal sucedida experiência do ano anterior, pois, desta vez, houve uma fuga dos “recomendados com distinção”. Mais e mais professores elegeram títulos com menos estrelas por julgarem estes mais simples. Para Nélcio Bizzo, da Faculdade de Educação da USP e coordenador dos avaliadores de Ciências do PNLD, a pouca procura dos títulos três estrelas não revela um problema. Segundo ele, temos de ter em mente que os materiais mais apropriados para as diferentes realidades do país podem e devem ser diferentes. Um padrão três estrelas é, antes de tudo, uma meta a ser alcançada, ou seja, sua escolha depende de uma série de condições, materiais e humanas, para sua utilização. O que ocorre é que as resenhas publicadas no guia

não explicam para que tipo de professor (tradicional, com ou sem pós-graduação) ou de comunidade escolar o livro é indicado.

Assim, se não há consenso sobre os méritos da avaliação, o dissenso está nos critérios usados. As idas e vindas da classificação deixam claro que existe um descompasso na forma de julgar nossa produção didática. Talvez um dos problemas seja o perfil de quem avalia, embora alguns atuem no Ensino Médio e Fundamental.

Desta forma, concluímos que a inclusão da análise do livro didático é necessária a uma escola que pretende ser competente, qualificada e qualificadora dos sujeitos envolvidos. É importante que o livro didático passe por uma reconfiguração, a fim de se levar em conta quem é o aluno, como ele aprende, quais são suas demandas e possibilidades, para assim apontar uma ação vantajosa e renovadora da escola. Se isso não acontecer, e tudo permanecer como está, o fracasso da escola fundamental irá cada vez mais refletir sobre a baixa qualidade, nos processos de leitura e escrita dos alunos que conseguem concluir seus estudos.

De acordo com Pacheco (1997, p. 187), é preciso levarmos em consideração que o livro didático é um recurso real que o professor dispõe e que o aluno recebe gratuitamente na rede pública de ensino, e esses já são bons motivos para que nos preocupemos em qualificar sua escolha.

Dentre os princípios privilegiados em seu estudo, Pacheco inclui o propósito de formar o leitor, através da promoção do gosto e da instrumentalização para uma leitura proficiente.

Um dos princípios que a autora comenta em seu trabalho é de a criança se interessar em ler pelo aspecto mágico e criativo que a leitura proporciona, ou seja, antes de se

interessar pelo caráter prático da leitura, como meio de acesso a informações, tão reforçado pela escola, a criança direciona sua atenção para os aspectos subjetivos da leitura que se relacionam com sua curiosidade.

Daí a necessidade de se colocar as crianças em um ambiente onde elas possam vivenciar atos de leitura. É essencial ressaltarmos a importância de propiciar à criança o contato com diversos tipos de textos: científicos, informativos, ficção, literatura infantil (poesia, humor, contos de fada, mistério etc.).

Alguns dos livros didáticos, destinados à alfabetização, apresentam textos de autores brasileiros consagrados da literatura infantil; entretanto, muitas vezes, não são retratados integralmente, o que faz com que estas atividades sejam empobrecidas.

A partir do que foi exposto, um critério interessante para escolha do livro didático é levar em consideração a qualidade dos textos apresentados, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à maneira de como são feitas as apresentações.

Convém lembrar também a importância de o professor permitir ao aluno o acesso a textos originais. Uma vez que o livro didático traz textos da literatura infantil (ou parte deles), o professor pode incentivar as visitas a estas obras, sempre com o intuito de aumentar o universo da leitura da criança.

Sempre que apresenta uma obra original aos alunos, o professor tem a oportunidade de explorá-la, fazer comentários e questionamentos, sobre o modo de como o autor escreve a história e como esta aparece nos livros didáticos, além de poder também explorar melhor as ilustrações e até apresentar outras obras dos autores referidos nos livros didáticos.

Com relação ao interesse do leitor iniciante, é importante o professor oferecer momentos de livre escolha dos materiais de leitura. O livro didático pode ser utilizado na sala de aula de uma forma mais útil, porém não deve substituir o contato com materiais de leituras variadas. É necessário o incentivo à interação livre com os textos, uma vez que os leitores são sujeitos individuais, com suas próprias preferências sobre temáticas e tipos de texto.

Um outro princípio é o conhecimento do professor para que possa compreender como os alunos aprendem a ler. A leitura deve ser vista como um processo inteligente. De acordo com estudos na área da psicolinguística, a compreensão da leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor que constrói significados a fim de compreender o sentido de texto. Para isso, o leitor utilizará sua inteligência para buscar estratégias que facilitam a compreensão.

Estando exposto ao texto, o leitor se tornará mais proficiente. Infelizmente, muitos dos livros didáticos ainda estão centrados na decifração e na decodificação da palavra, tornando a leitura um processo mecânico. Estes livros apresentam as unidades linguísticas, de forma compartimentada e isolada dos textos, que aparecem posteriormente. É por isso que, no momento da escolha do livro didático, o professor deve se preocupar em perceber a concepção de leitura presente no material analisado.

Podemos classificar como um material de boa qualidade aquele que traz atividades desafiadoras, que contenha propostas que remetam para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, dando ao aluno a oportunidade de superar os limites do texto.

Um outro ponto importante que deve ser levado em consideração é o fato de que os textos devem estar contextualizados, dentro de certos fatores relevantes para a

compreensão do texto escrito como o conhecimento prévio e os propósitos com os quais nos dirigimos ao texto. Conhecendo estes aspectos, o professor poderá intervir de forma positiva, encorajadora e facilitadora no processo de aprendizagem da leitura dos alunos.

De acordo com Marcuschi (2004, p. 8), os manuais didáticos mais antigos apresentavam pelo menos uma seção de exercícios chamada “Compreensão, Interpretação, Entendimento de texto” ou algo parecido. Esta parte tinha como objetivo exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto.

Infelizmente, em sua maioria, esses exercícios não passavam de uma atividade descomprometida de caligrafia ou cópia que não estimulam a reflexão crítica, segundo o autor.

Marcuschi cita (2004, p. 8) trabalhos seus (1996 e 1999) nos quais identificou alguns problemas na natureza do trabalho com a compreensão textual dos livros didáticos. Entre eles estão o fato de o livro didático considerar a compreensão como uma atividade simples e natural de decodificação de um conteúdo; misturar questões típicas de compreensão com outras que não têm nada a ver com o assunto; usar indagações genéricas ou de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado e usar exercícios que não levam a uma reflexão crítica sobre o texto.

Estas falhas comprometem, e muito, as oportunidades de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas.

Muito se tem mudado na elaboração dos livros didáticos, mas algo que persiste até hoje é que a maioria dos exercícios de compreensão dos manuais escolares se resume em perguntas e respostas e poucas atividades de reflexão. Não que estas não sejam úteis, mas não são de compreensão.

Para Marcuschi (2004, p. 11), os exercícios de compreensão dos livros didáticos costumam falhar em pelo menos três aspectos centrais: supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona como um “conduto”; acreditam que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e, por último, presumem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Em seu trabalho, Marcuschi (2004, p. 12) define alguns tipos de perguntas de compreensão que podem estar presentes nos livros didáticos. São elas:

- 1- perguntas óbvias: são perguntas muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação;
- 2- cópias: sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras;
- 3- objetivas: indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto;
- 4- inferenciais: são perguntas mais complexas, pois exigem além dos conhecimentos textuais, outros pessoais, contextuais, enciclopédicos etc.;
- 5- globais: levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos;
- 6- subjetivas: se relacionam com o texto de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno sem ter como testar sua validade;
- 7- vale-tudo: admitem qualquer resposta sem a possibilidade de erros;

8- impossíveis: exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos;

9- metalingüísticas: perguntam sobre questões formais, geralmente da estrutura ou do léxico, bem como o de partes textuais.

A definição da tipologia apresentada foi montada através da análise de 25 livros do Ensino Básico. Destes livros, foram analisadas 2.360 questões. A maioria dos manuais apresentava questões do tipo cópias e objetivas, apesar de haver uma presença razoável de outros manuais com perguntas inferenciais e globais.

Os resultados apresentados sugeriram ao autor dois tipos de explicações: total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão e a falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto.

Como já dissemos anteriormente, seguramente, os anos 2000 apresentam mudanças substantivas nesse quadro, pois há uma consciência muito maior em relação ao problema.

Marcuschi cita (2004, p.15) um trabalho mais recente (2003) sobre a compreensão nos livros didáticos, em que constatou que mais da metade dos exercícios com o vocabulário se situa no trabalho com a sinonímia, ou seja, uso da equivalência de significado vocabular. Uma outra parte utiliza questões de linguagem figurada e ainda exercícios com a forma (gênero, número, grau, derivação, neologia etc). O normal é uma visão descontextualizada do léxico.

Estas atividades mostram a noção de língua que muitos autores possuem e a da função representacional dos vocábulos da língua. É claro que o conhecimento do léxico é uma condição necessária, mas não suficiente para compreensão de um texto.

Assim, se temos uma noção equivocada de língua, isto nos induzirá a adotar uma teoria de decodificação e esta teoria só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente presente no texto.

Para que tudo isso aconteça de uma forma natural, é preciso que haja investimentos na qualificação dos professores, oportunizando momentos de estudo, discussões, troca de experiências e conscientização da importância da escolha de um livro adequado às concepções de leitura, bem como a busca de uma forma de trabalho mais significativa na formação de leitores na escola.

Sendo os profissionais que trabalham com a alfabetização mais qualificados, críticos e capazes de escolher os melhores materiais didáticos, os autores e editores serão obrigados a se empenhar na melhoria de seus produtos a fim de corresponder à demanda dos professores.

Há, porém, um elemento subaproveitado nessa situação: o livro do professor, que poderia ser uma poderosa ferramenta de formação pedagógica, e é negligenciado por autores e editores.

Um bom livro do professor teria de responder a necessidades reais, sem se limitar a dar as respostas dos exercícios; traria sempre uma “capacitação”, para quem vai utilizá-lo; indicaria outros materiais com os quais cada aula, unidade ou atividade poderiam

ser enriquecidas; sugeriria atividades para além das que estão no exemplar do aluno, além de indicar fontes adicionais (ou trazendo textos de complementação do conteúdo).

Assim, o manual deveria deixar de ser um apêndice para virar o material principal, pois contribuiria para o desenvolvimento de aulas melhores e professores mais seguros do que ensinam, fazendo com que o exemplar do aluno fosse melhor utilizado.

Um outro tipo de material produzido para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático, tanto de caráter ficcional quanto informativo, são os chamados “paradidáticos”.

Diante do grande número de obras, esperava-se que sua circulação fosse mais significativa. Resultado contrário a esta expectativa foi obtido por pesquisas realizadas por Yasuda e Teixeira (1998, p. 167), que levaram em conta não só paradidáticos usados em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas.

De acordo com as autoras, as propostas de trabalho pedagógico com os paradidáticos, nas áreas pesquisadas, vão desde aquela em que o professor age como mediador, até as mais tradicionais, como resumos, preenchimento de fichas, que acabam restringindo a atividade em uma leitura superficial do texto, não levando em conta a atribuição de seu sentido feito pelo leitor.

Conforme as coleções e títulos de obras de ficção, podemos perceber que os livros indicados ou que circulam nas salas de leitura são aqueles enviados como brinde/divulgação pelas editoras, ou presentes em catálogo, confirmando assim a dificuldade do professor em ter acesso aos bens culturais, seja por motivo econômico ou por formação precária.

Configuram-se, pois, de acordo com as pesquisadoras, duas faces da realidade que estimulam a indústria editorial: as editoras encomendam obras cujos temas são atuais, como ecologia e sexualidade, e as divulgam de forma intensa aos professores, que, por sua formação precária, acabam por valorizar estas novidades e ignoram obras de boa qualidade, mas já consideradas, por eles, antigas.

A maioria destas obras ditas modernas pouco visam à participação construtiva dos leitores e à ampliação de seu horizonte de expectativas, sendo dificilmente importantes para a formação de um leitor crítico, pois apenas levam em consideração o nível de leitura, de conhecimento e de linguagem do jovem.

Até mesmo os clássicos da literatura brasileira têm passado pelo processo de didatização das editoras, pois, por serem obras que não visam a um público específico, o escolar, como é o caso, estão sendo preparados para atender às exigências didáticas. Esta didatização acontece, muitas vezes, por introduções que contextualizam a obra historicamente ou por adaptações que reduzem ou alteram sua redação original.

As pesquisadoras consideram este tipo de didatização positiva, pois divulga a obra sem empobrecê-la. O que elas questionam são os suplementos de atividades que acompanham os livros e que, na maioria das vezes, propõem uma leitura que dá margem apenas ao estudo superficial do texto.

As escritoras salientam que nem sempre a boa escolha dos paradidáticos pode garantir um bom trabalho com a leitura. Para ilustrar essa afirmação, Yasuda e Teixeira citam a coleção de livros “Para gostar de ler”, antologias de crônicas, contos ou poemas, centrados num só tema, além de trazer comentários e entrevistas com os autores. A coleção é

bem aceita pelos professores por seus textos serem curtos e possuírem uma linguagem próxima do cotidiano, proporcionando um tratamento superficial.

Com isso, é possível deduzir que o condicionador da escolha do professor não é a qualidade da coleção, mas sim o texto ser aparentemente fácil. Sem dúvida, o fato de os textos apresentarem temas interessantes para os alunos e terem a sua linguagem poderia oportunizar o estudo de suas estratégias de produção, os elementos de coesão e coerência, verossimilhança, as potencialidades poéticas etc. Um outro fator que reflete na escolha dos livros é a força da mídia e do marketing das editoras.

Um agravante do problema do uso dos paradidáticos, percebido pelas pesquisadoras, é que a escola não encontrou maneiras de incorporá-los em seu trabalho pedagógico de leitura do texto escrito, nem de explorar o diálogo entre texto verbal e imagem nesse tipo de livro, atentando para as especificidades de cada uma dessas linguagens.

Constata-se também que não é somente a sala de aula que inibe a atribuição de sentidos ao texto. Muitos trabalhos desenvolvidos em salas de leitura acabam se desviando dos objetivos desse espaço como as interpretações e a produção de texto a partir do livro lido. Não que este procedimento seja errado, dependendo da maneira como é utilizado; contudo, demonstra claramente a resistência por parte da escola em aceitar que o texto pode ser trabalhado de um modo diferente do proposto pelo manual didático, insistindo que as atividades de leitura devam ser seguidas pelo questionário e pela produção de texto.

No mercado, existem ótimas publicações paradidáticas infanto-juvenis, que apresentam uma linguagem bem cuidada e também mais próxima da vivência do aluno. Infelizmente, estes livros dificilmente chegam até à escola, seja pelo custo editorial mais

elevado, e por isso não destinados ao mercado escolar, seja pela demanda de um maior esforço intelectual para sua compreensão.

Deste modo, preço e facilidade interferem nas indicações. Acabam sendo indicados livros cujo enredo consiste, sobretudo em ação ou histórias que narram conflitos vividos por adolescentes. Estas são narradas em linguagem estereotipada, tentando imitar o modo de falar e de viver do jovem. Às vezes, esta tentativa é tão forçada por gírias, que mudam com o passar dos anos, que acaba tornando a obra ultrapassada.

Assim, concluímos que a maioria dos paradidáticos não são capazes de estimular o gosto pela leitura e de servir como acesso a obras que proporcionem ao leitor uma maior compreensão das coisas do mundo ao seu redor. Logo, sem outras alternativas, o professor deve, mesmo com textos considerados ruins, esforçar-se para colocar ao alcance do aluno uma variedade de textos de melhor qualidade.

2.6 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

De acordo com Kleiman (2000, p. 49), o ensino de leitura deve ser entendido como o ensino de estratégias de leitura e como o desenvolvimento das habilidades lingüísticas que são características do bom leitor.

Entende-se por estratégias de leitura as operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas durante a compreensão do texto que acontece, a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, do tipo de resposta que ele dá a

perguntas sobre o texto, dos resumos que faz, de suas paráfrases e também do modo como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia, se passa os olhos rapidamente, se relê.

Podemos classificar as estratégias do leitor em estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias metacognitivas são aquelas realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle e somos capazes de dizer e explicar nossa ação.

As atividades de que o leitor pode utilizar-se quando não entende um texto são diversificadas e flexíveis e são indícios do funcionamento de uma estratégia para conseguir eficiência na leitura. Ou seja, quando o leitor percebe que não está entendendo o texto, ele pode ter diversas atitudes, como voltar e reler o texto, procurar o significado de uma palavra-chave, fazer um resumo do que leu. Enfim, dependendo da causa que ele detectar para sua incompreensão, adotará medidas para solucionar o problema. Para isso, é necessário que tenha consciência de sua falha na compreensão.

Por estratégias cognitivas da leitura entendemos aquelas operações inconscientes do leitor. Um exemplo dessas operações é o fatiamento sintático, atividade necessária para a leitura que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas e que não poderá descrever.

O processamento consiste, em grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos um conhecimento irrefletido e sem controle consciente, procedimentos estes chamados de automatismos da leitura. É realizado estrategicamente e não através de regras.

Em outras palavras, as estratégias cognitivas são aquelas que consistem no uso do conhecimento e esse uso depende, em cada situação, dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e seu contexto, de suas crenças, opiniões e atitudes, tornando possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente

o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos não previstos ou até não desejados pelo autor.

Entendendo todo o processo de leitura como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, Kleiman acredita que o ensino estratégico de leitura consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Um dos fatores de correlação entre habilidade lingüística e capacidade de leitura diz respeito ao léxico ativo e passivo do leitor, ou seja, ao número de palavras que ele conhece e que têm um espaço mental.

O leitor experiente tem duas características básicas que fazem de sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque possui um objetivo e, segundo, ele compreende o que lê; quando não, recorre a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível.

Para chegarmos a este tipo de leitor, Koch (2001, p. 31), propõe as chamadas estratégias textuais que se dividem em: de organização da informação, de formulação, de referenciação e de “balanceamento” entre explícito e implícito.

As estratégias de organização da informação dizem respeito à distribuição do material lingüístico na superfície textual. A estrutura informacional de um texto exige elementos “dados” e elementos “novos”. É com base na informação dada, responsável pela

locação do que vai ser dito no espaço cognitivo do interlocutor, que se introduz a informação nova com novas predicções a respeito de determinados referentes, com o objetivo de ampliar e/ou reformular os conhecimentos já estocados a respeito deles.

As estratégias de formulação têm funções de ordem cognitivo-interacional. Entre elas podemos citar os vários tipos de “inserção” e de “reformulação”.

As inserções têm por função facilitar a compreensão dos interlocutores criando coordenadas para o estabelecimento de uma estrutura referencial, de modo que o material inserido não é supérfluo, ou seja, não é eliminável sem prejuízo para a compreensão. Através da inserção, são introduzidas explicações ou justificativas, apresentam-se ilustrações ou exemplificações, são feitos comentários que, muitas vezes, têm a função de melhorar a organização textual.

A inserção também pode ter a função de despertar o interesse através de questões retóricas (recurso persuasivo) ou criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade, como acontece no caso da introdução de comentários engraçados ou vagos a convicções, crenças e opiniões partilhadas pelos interlocutores.

Já as estratégias de reformulação podem ser retóricas ou saneadoras. As retóricas se realizam, basicamente, através de repetições e parafraseamentos, tendo como função principal reforçar a argumentação.

As reformulações saneadoras, por sua vez, ocorrem sob forma de correções ou reparos, e também de repetições e paráfrases, com a função de sanar imediatamente dificuldades detectadas na verbalização de um segmento.

As estratégias de referenciação anafórica realizam a reativação de referentes no texto. Esse tipo de remissão pode ser efetuado através de recursos de ordem “gramatical” ou por meio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse. Muitas vezes, a reativação de referentes, a partir de “pistas” expressas no texto se dá via inferenciação.

As estratégias de “balanceamento” do explícito/implícito são relações entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios, pressupostos como partilhados. Uma vez que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável por inferenciação.

Conforme Solé (1998, p. 72), é necessário ensinarmos estratégias de compreensão porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente diversos tipos de textos, que, na maioria das vezes, são diferentes daqueles lidos na escola.

Assim, formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Desta forma, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

As estratégias devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização, o que facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequadas para atingir seus objetivos.

É importante lembrarmos que o que queremos não são alunos com vasto repertório de estratégias, mas que saibam utilizá-las no momento adequado para propiciar a compreensão do texto.

Solé (1998, p. 75) traz em seu trabalho idéias associadas à concepção construtivista do ensino e da aprendizagem de Coll (1990). A primeira idéia considera a situação educativa como um processo de construção conjunta, através do qual o professor e alunos compartilham progressivamente significados mais amplos e complexos e assim dominam procedimentos para entender e incidir sobre a realidade. Este é um processo de construção conjunta, porquanto, embora o aluno tenha papel principal, o professor também desempenha um papel de destaque.

A segunda idéia coloca o professor na função de guia. É o processo de construção denominado por Rogoff (1984), em Solé (1998, p. 75), como *participação guiada*. Neste processo, é dada ao aluno uma situação educativa que o ajudará a contrastar e a relacionar seu conhecimento prévio com o que será necessário para abordar essa situação. O professor proporciona ao aluno uma visão de conjunto ou estrutura geral que lhe permita finalizar sua tarefa. As situações permitem que o aprendiz assuma a responsabilidade de seu desenvolvimento de forma progressiva e mostre competência na aplicação autônoma do que foi aprendido. Nesta situação o professor participa muito ativamente.

A *participação guiada* aproxima-se muito dos processos de “andaimes” propostos por Bruner e colaboradores (1976) e retomados por Solé (1998, p. 76), que usam a metáfora do andaime para defender a idéia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que o aluno já seja capaz de resolver, assim como os andaimes estão sempre localizados um pouco acima do edifício em construção.

Da mesma forma, como os andaimes são retirados sem deixar rastros, as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem.

Solé (1998, p. 76) cita em seu livro um trabalho interessante, mas pouco conhecido, em que Collins e Smith (1980) afirmam que é necessário ensinar uma série de estratégias que podem contribuir para a compreensão leitora e propõem um ensino em progressão ao longo de três etapas.

A primeira é a chamada *etapa do modelo*, em que o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura.

A etapa seguinte é a de participação do aluno, na qual devemos garantir a transferência progressiva da responsabilidade e do controle do professor para o aluno, através do uso de estratégias que vão facilitar a compreensão dos textos.

Por último, vem a etapa de leitura silenciosa na qual os alunos realizam sozinhos as atividades que, nas fases anteriores, efetuavam com o auxílio do professor, como dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses etc.

A partir destas três etapas, percebemos que o domínio das estratégias de compreensão leitora requer, progressivamente, menor controle por parte do professor e maior controle do aluno.

Um outro estudioso citado por Solé (1998, p. 78) é Baumann (1985; 1990), que possui um conjunto de propostas para o ensino de estratégia de compreensão leitora, reunidas sob a denominação de “ensino direto” ou “instrução direta”, que têm contribuído para evidenciar a necessidade de ensinar a ler e a compreender de forma explícita.

O método de ensino direto da compreensão leitora se divide em cinco etapas:

- 1- Introdução. Explicam-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura.
- 2- Exemplo. Depois da introdução, exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto, o que ajuda os alunos a entender o que vão aprender.
- 3- Ensino direto. O professor mostra, explica e descreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade. Os alunos respondem às perguntas e elaboram a compreensão do texto, mas o professor é o encarregado do ensino.
- 4- Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem pôr em prática a habilidade aprendida sob o controle e a supervisão do professor. Este pode realizar um acompanhamento dos alunos e, em caso de necessidade, tornar a ensinar.
- 5- Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo.

Este método está baseado em um paradigma de pesquisa educativa que recebe o nome de “processo/produto”, no qual se estabelece uma relação causal entre o processo de ensino – as atividades realizadas pelo professor – e seu produto – os resultados obtidos pelos alunos. Assim, espera-se que, se o professor ensinar determinadas técnicas ou estratégias utilizando o modelo de instrução direta, os alunos aprendem.

Solé (1998) acredita que se o uso deste modelo apoiar-se em uma conceitualização sobre o que pressupõe a aprendizagem do aluno e um modelo claro e global

sobre a leitura e o que a compreensão leitora envolve, a contribuição ao seu ensino e aprendizagem atingirá toda a sua potencialidade.

Uma outra proposta também destacada por Solé (1998, p. 80) é o modelo de ensino recíproco de Palinscar e Brown (1984), em que o aluno deve assumir um papel ativo. Este modelo foi projetado para ensinar a utilização de quatro estratégias básicas de compreensão de textos: formular previsões, formular perguntas sobre o texto, esclarecer dúvidas e resumí-lo.

No modelo de ensino recíproco, o professor assume algumas tarefas essenciais. No início, oferece um modelo especializado aos alunos, que vêem como ele atua para solucionar determinados problemas. Em segundo lugar, ajuda a manter os objetivos da tarefa, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e aplicação das estratégias que tenta ensinar. Por último, supervisiona e corrige os alunos que dirigem a discussão, em um processo cujo objetivo é fazer com que estes assumam a responsabilidade total e o controle correspondente.

A partir de um trabalho de Collins, Brown e Newman, a autora considera que o planejamento do ensino deveria levar em conta, de modo simultâneo, quatro dimensões:

- Os conteúdos a serem ensinados devem abranger as estratégias de planejamento e controle que garantem a aprendizagem nos especialistas;
- Os métodos de ensino devem levar os alunos a construir seu conhecimento e aplicá-lo em contextos diversos;

- A seqüenciação dos conteúdos, com o propósito de ajudar os alunos a estabelecerem relação entre o que já sabem e o que lhes é oferecido como novo.
- A organização social da sala de aula, aproveitando todas as possibilidades que oferece.

A necessidade de recorrer aos sistemas de conhecimentos e às estratégias aqui parcialmente descritas por ocasião do processamento textual permite constatar a grande complexidade do processo de construção de um texto e a gama de atividades de ordem sociocognitiva que se realizam com vistas à produção de sentidos.

2.7 A AVALIAÇÃO DA LEITURA

Para Solé (1998, p. 164), avaliar é obter informações importantes sobre a situação que permitam ao professor emitir um parecer sobre o desenvolvimento da mesma.

A avaliação pode estar presente em diversos pontos do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, no processo de ensino das estratégias de leitura. Nesta concepção, Solé cita três tipos de avaliação: a inicial, a somativa e a formativa, que agem de forma complementar uma da outra e possuem papel determinante no processo de ensino.

Através da avaliação inicial, podemos obter informação sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade de leitura. A avaliação somativa acontece no final do processo e permite estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu.

A avaliação formativa informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e permite intervenções para ajustá-lo progressivamente. Desta maneira, esta avaliação ocorre ao longo do processo de ensino e constitui um componente essencial da instrução.

No que diz respeito à avaliação da leitura, a observação do aluno é essencial, tanto formativa como somativamente.

Compartilhando as idéias de Pearson e Johnson (1978), Solé (1998, p. 166) acredita que quando o professor realiza atividades de ensino de estratégias de leitura e assume sua responsabilidade de intervir para garantir a aprendizagem, não precisa articular atividades específicas de avaliação, pois aquelas permitem uma visão da situação real de seus alunos e poderá utilizá-las para avaliar o nível de aprendizagem.

Algumas condições favorecem a aprendizagem formativa, no planejamento e na intervenção didática. São elas:

- a) A existência de objetivos claros para a tarefa de leitura proposta que funcionam como referenciais para interpretar os avanços dos alunos com relação a ela e aos obstáculos que encontram;
- b) A de colocar em prática seqüências didáticas que exijam a atividade conjunta do professor e dos alunos em torno da leitura, seqüências nas quais aquele possa acompanhar de perto o processo que estes realizam;
- c) A possibilidade de organizar a aula e de propor tarefas e atividades diversificadas para que o professor possa dispor de momentos para observar alguns alunos mais diretamente, enquanto outros trabalham com maior autonomia;

- d) A intenção de utilizar as informações obtidas na situação de ensino como instrumento de reflexão sobre a prática e o procedimento de avaliação. Este procedimento pode causar uma maior sistematização na coleta de dados e sua anotação em folhas de registro, contribuindo para que os professores tenham mais confiança em suas próprias avaliações para verificar o nível das aquisições dos seus alunos.

No entanto, por diversos motivos, os professores sentem a necessidade de realizar avaliações de tipo pontual. De acordo com Solé, deve-se contrastar a informação obtida nas situações de prova ou exame com a que procede das observações, planejadas ou intuitivas. Solé (1998, p. 168), citando os trabalhos de Colomer e Camp (1991) e Johnson (1990), afirma que o objeto da avaliação da leitura deve ser o grau de integração, inferência e coesão com que o leitor integra a informação textual com a prévia.

Baseando-se no que pressupõe o processo de leitura, Colomer e Camp salientam os aspectos sobre os quais é preciso obter informação, assim como situações suscetíveis de proporcioná-la:

- a) Sobre a atitude emocional com que o leitor enfrenta o texto. A avaliação deste aspecto tem a ver com a observação realizada pelo professor diante da proposta de uma atividade de leitura e com as que se produzem durante a mesma;
- b) Sobre o nível em que a leitura realizada se ajusta aos objetivos propostos. Para avaliar esta adequação, é preciso conhecer o objetivo de leitura do aluno e prestar a atenção à forma como ele a realiza;
- c) Sobre o nível em que o aluno pode manejar as fontes escritas, ou seja, em que medida sabe onde e como buscar certas informações;

- d) Sobre o processo de construção do significado. A capacidade demonstrada pelos alunos de encontrar individualmente as idéias principais de um texto e resumí-lo também funcionam como indicadores claros do seu nível de compreensão;
- e) Sobre a etapa em que o leitor controla seu próprio processo de compreensão. As tarefas de leitura compartilhada em situações habituais e o uso de materiais preparados na leitura individual – com erros, lacunas, incoerências – podem aportar a informação que permitirá a avaliação deste aspecto;
- f) Sobre a oralidade da leitura e velocidade leitora.

Não se trata de buscar situações específicas de avaliação, mas de fazer com que as situações de ensino-aprendizagem possam proporcionar a informação necessária para avaliar a própria intervenção, o ensino, para ajustá-lo progressivamente, para adaptá-lo, modificá-lo e enriquecê-lo e, assim cumprir o sentido global da avaliação do ensino da leitura.

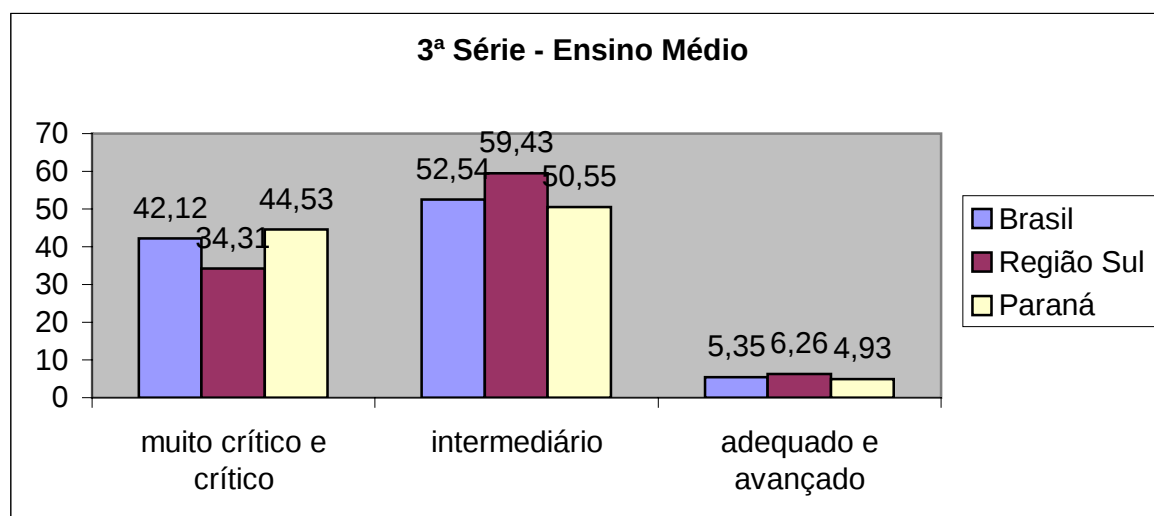
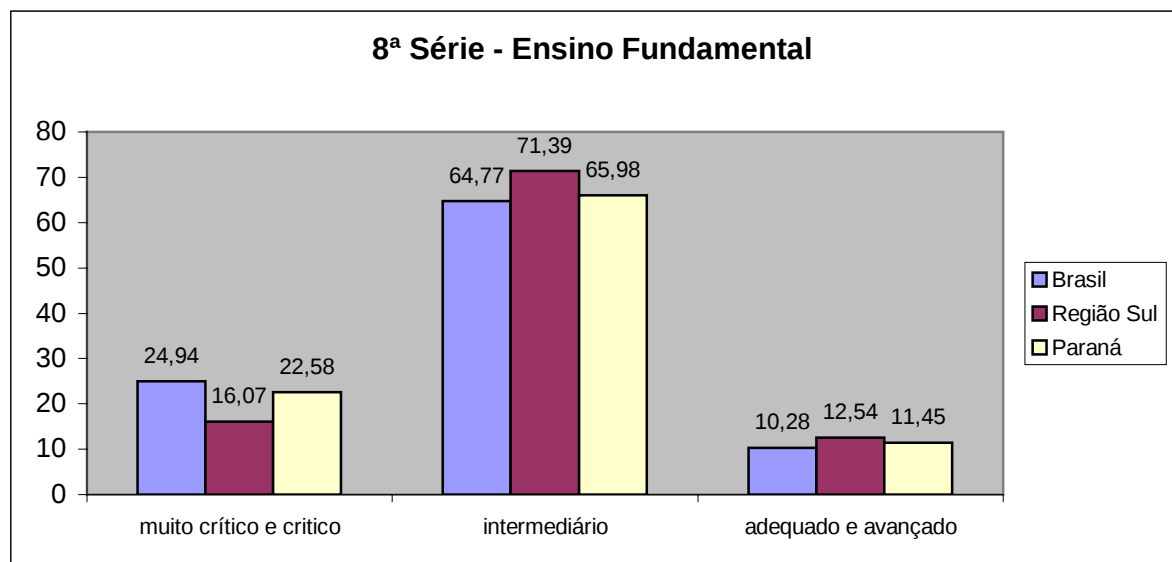
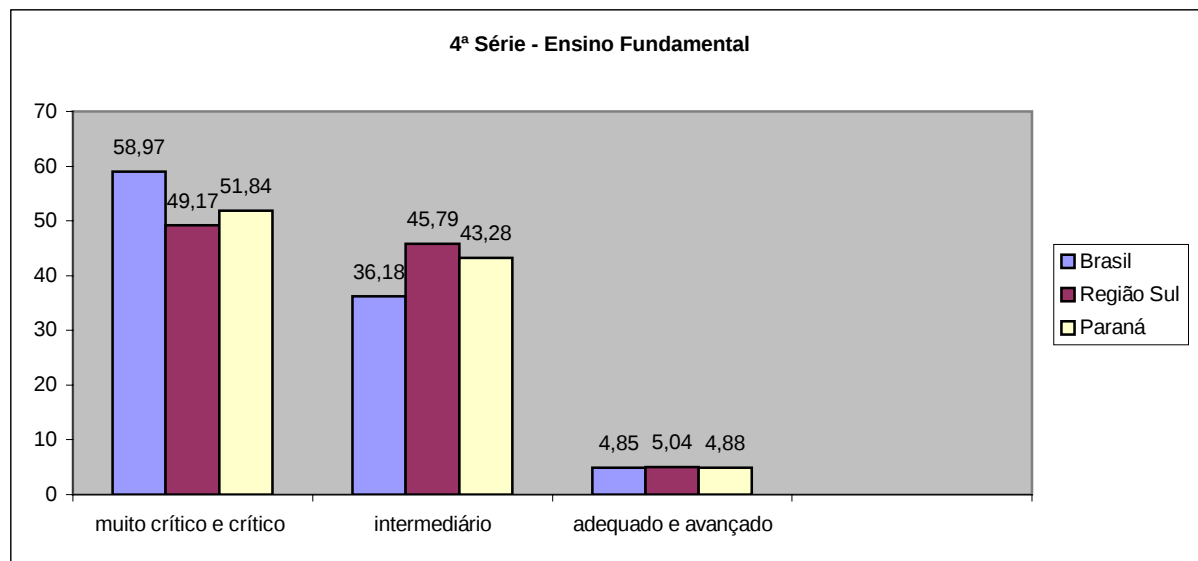
3 DESCRIÇÃO DE UMA REALIDADE

3.1 A PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA

A leitura está sendo motivo de preocupação constante nas escolas e fora delas, principalmente depois da divulgação do estudo realizado pelo Ministério da Educação, apontando que mais da metade dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental não consegue ler um texto simples, como um convite para uma festa junina.

Os dados foram levantados pelo estudo denominado “Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental”, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), tomando como base os resultados das provas de Português e Matemática aplicadas a 287.719 estudantes de escolas públicas e particulares de todos os estados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O exame foi realizado no final de 2001, mas o estudo do Inep foi divulgado apenas em abril/maio de 2003.

De acordo com a reportagem de Stella Meneghel do *Jornal de Londrina*, de 11 de maio de 2003, os dados apontam, nacionalmente, o estado precário do ensino, como ilustram os gráficos a seguir:



Em todos os níveis, o percentual de alunos que atingiu o nível de conhecimento esperado ou apresentou avanço não chegou a 12% do total. A grande maioria apresentou níveis críticos ou muito críticos, o que foi considerado pelo Ministro da Educação da época, Cristovan Buarque, uma “tragédia”.

O que mais preocupou o jornal foi o desempenho do Paraná em relação aos demais estados da Região Sul. Em todos os níveis, a nota do Estado ficou abaixo das de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o que fez com que a média da região fosse diminuída. Esse cenário pode ser visualizado na avaliação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, em que 6,26% dos estudantes da Região Sul apresentaram conhecimento adequado ao nível de ensino, enquanto no Paraná apenas 4,93% estão nesse nível, percentual menor que o registrado nacionalmente, que é de 5,35%.

Tentando justificar o baixo desempenho do Paraná, a secretária municipal de Educação de Londrina, Magda Tuma, atribuiu a vivência de uma sociedade que mais valoriza a imagem e a comunicação oral, em detrimento da leitura, instrumento básico para o desenvolvimento da compreensão e do raciocínio.

Segundo Tuma, a oralidade está muito presente nos dias de hoje, seja na televisão ou na Internet, mas não há grandes estímulos na sociedade para a leitura, e o único espaço onde a prática da leitura acaba acontecendo é a escola.

Em outra reportagem do *Jornal de Londrina*, de 28 de setembro de 2003, o Ministro da Educação da época, Cristovan Buarque admitiu que 59% das crianças brasileiras saem da 4ª série sem saber ler ou entender e tirar conclusões sobre o que lêem.

O dado sobre alfabetização apresentado pelo ministro foi tirado de um teste aplicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, o Saeb, já citado anteriormente.

Pela avaliação, os alunos foram divididos em oito níveis de conhecimento. No Brasil, 22% das crianças ficaram abaixo do nível 1, ou seja, são completamente iletradas. Somando-se a elas, as que ficaram no nível 2, chega-se aos 59% citados pelo Ministro. Este percentual inclui escolas públicas e privadas, embora a situação seja mais crítica nas instituições municipais e estaduais.

Como possíveis causas desta situação foram apontadas a existência de professores despreparados, a falta de estrutura nas escolas, incluindo a ausência de bibliotecas, falhas na elaboração de currículos e o ambiente sociocultural em que os alunos vivem, muitas vezes sem nenhum contato com o material de leitura.

Um outro ponto importante ressaltado pela reportagem é o fato de que, com a recente adoção da educação em ciclos, crianças que antes eram reprovadas têm sido “empurradas” para as séries seguintes, até chegarem à 5ª série, quando se misturam com alunos dos mais diversos graus de aprendizado. A maioria dos especialistas concorda que o fim da repetência é uma evolução do sistema, mas se acompanhada de uma estrutura para as crianças com mais dificuldades, o que infelizmente não acontece.

Uma terceira reportagem, do mesmo jornal, de Francismar Lemes, de 22 de outubro de 2003, demonstra mais uma vez a preocupação com a leitura, desta vez mostrando dados interessantes como:

Número de leitores no Brasil 26 milhões Regiões com maior número de consumidores de livros Sudeste: 9,3 milhões Sul: 2,9 milhões Nordeste: 2,8 milhões Centro-oeste: 1,7 milhão	Principais razões para a compra de um livro • Obtenção de conhecimento e busca de informação e ascensão profissional; • Ter momentos de distração e lazer; • Evoluir espiritualmente.	Maiores bloqueios para a compra de um livro 57% Recursos (custo de livro – 34% e falta de dinheiro 23%); 31% Falta de informação e indicação	Classes sociais dos compradores Classe B.....36% Classe C.....33% Classe A17% Classe D/E.....14%
Faixa etária dos compradores 60% dos compradores têm mais de 30 anos.	Compradores de pelo menos um livro por ano 17,2 milhões	O livro mais lido A Bíblia	*Dados de 2001

Ao analisarmos o quadro acima, deparamo-nos com uma situação realmente preocupante: em um país com aproximadamente 170 milhões de habitantes e, centenas de bibliotecas públicas, apenas 26 milhões são leitores efetivos e o número de compradores de livros não passa de 17,2 milhões. Podemos perceber, mais uma vez, que a escola não está cumprindo seu papel de incentivadora da leitura, pois a faixa etária de compradores de livros é acima de 30 anos, fase esta em que a preocupação com a ascensão profissional é maior. Outro dado que confirma esta falta de eficácia da escola é a porcentagem que apontou a desinformação e a ausência de indicação como bloqueios para se comprar livros.

Apesar de muitos se justificarem pela falta de recursos para a pouca leitura, a Classe A, portanto a mais provida de bens, é a segunda classe que menos compra livros, enquanto as Classes B e C, que consideraríamos dos mais humildes, apresentam números maiores.

Como consequência da divulgação desses maus resultados, escolas têm se preocupado em elaborar projetos para incentivar o hábito da leitura nas crianças. Um destes projetos é o chamado “Roda de Leitura”, criado pela *St. James International School*, escola particular de Londrina, Paraná, e divulgado pelo *Jornal de Londrina* em encarte especial de domingo no dia 15 de junho de 2003, pelo repórter Francismar Lemes.

Através do projeto, os estudantes estão aprendendo que, além dos personagens dos videogames e jogos de computador, existem aqueles que estão na imaginação e dentro dos livros como as bruxas, animais falantes, entre outros.

O encontro semanal dos alunos com os livros vai em direção contrária à média de leitura no Brasil, conforme dados da Associação Nacional das Livrarias, apontando que cada brasileiro lê no máximo dois livros por ano. Em uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental da *St. James International School*, a média de leitura por bimestre é de oito livros, havendo estudantes que leram até dez obras.

Ler um livro, o que, para muitas crianças, é uma obrigação para se fazer uma prova, para os alunos que participam do projeto é uma atividade prazerosa.

No projeto *Roda de Leitura*, a professora leva para a sala de aula uma caixa de livros da qual cada aluno retira o que será lido durante a semana. Porém, ninguém tem a obrigação de levar a leitura até o fim, apenas se estiver gostando. No próximo encontro, cada

um contará para os colegas sobre o que leu, fazendo com que pouco a pouco, o grupo perceba a diferença dos gostos e estilos literários.

Como na idade dos alunos envolvidos a influência do grupo é grande, muitos estudantes, que não gostavam de ler, iam para a *Roda de Leitura* apenas para acompanhar os amigos, mas acabavam saindo com o seu livro.

De acordo com Maria José Ferreira Ruiz, professora da instituição, é preciso que a escola desenvolva um processo subjetivo nas crianças. Ela ressalta ainda que a falta de leitura entre os estudantes pode ser uma falha da própria escola, que cobra a atividade de maneira autoritária.

Uma outra experiência relatada pelo *Jornal de Londrina*, de 15 de setembro de 2003, é uma parceria entre os professores e pais de alunos do *Instituto de Educação Infanto-Juvenil*, uma escola em sistema de cooperativa também de Londrina. O projeto está despertando o prazer da leitura nos estudantes através de clássicos da literatura, sem a obrigatoriedade de ler para fazer prova. Para estimular os novos leitores, principalmente os pequenos, os professores lêem em sala de aula e os pais contribuem lendo para os filhos em casa.

Um atalho encontrado pelo Instituto de Educação Infanto-Juvenil para levar os alunos da pré-escola até os livros passa pela própria biblioteca, onde semanalmente são realizadas apresentações de teatro e fantoches.

Os estudantes maiores participam do projeto “Navegar é preciso”, que envolve os alunos que estão finalizando o Ensino Fundamental. Além de realizarem suas consultas na Internet, os discentes fazem uma espécie de jornal, cobrindo os eventos do projeto e enviando-o semanalmente para os pais através de e-mail.

De acordo com Luiza Cavazotti, orientadora pedagógica do Instituto, quando a escola pede um fichamento, tira dos estudantes o significado e o gosto de ler. Neste projeto é pedido que os alunos interpretem sua leitura através de representações em outras áreas, como dramatizações e artes plásticas, transformando de forma criativa o que leram.

Como parte do processo, o Instituto não usa livros didáticos. O objetivo é estimular o aluno a buscar as informações em mais de uma fonte.

Mas não só as escolas particulares estão preocupadas com a falta de leitura. O *Núcleo Regional de Educação* (NRE), em parcerias com livrarias e editoras de Londrina, lançou em outubro de 2003 a campanha “Ler é para todos”, para que professores e alunos das escolas estaduais passem a ler mais.

Segundo Rony dos Santos Alves, chefe do NRE, em entrevista ao *Jornal de Londrina*, de 28 de outubro de 2003, a qualidade do ensino público está ruim e tem que melhorar. Na sua opinião, o resgate da capacidade de leitura e da leitura adequada, com objetivo e dentro da realidade de cada escola, é necessário e pode mudar essa situação.

No Dia Nacional do Livro, 29 de outubro de 2003, todos os professores das 126 escolas da região de Londrina estiveram discutindo internamente qual a realidade de cada escola e as ações que podem tomar para melhorar o nível de leitura entre eles mesmos e entre os alunos.

Conforme Alves, a leitura é o instrumento básico do professor, mas deve ser feita de forma adequada. Por isso, os profissionais da educação passarão por cursos sobre técnicas de linguagem e de produção de textos.

Em paralelo, a campanha ganhou apoio de duas livrarias da cidade e de cinco editoras na confecção de cartazes e faixas de incentivo à leitura. Além disso, elas devem organizar seminários sobre o assunto para professores e pretendem lançar uma bienal do livro na cidade.

Até mesmo em âmbito nacional, entidades como a *Fundação Roberto Marinho* veiculam em emissora de TV de grande porte anúncios de incentivo à leitura, como as que estão sendo apresentadas nos intervalos de eventos esportivos por atletas cujo material de trabalho é o próprio corpo, demonstrando a importância da leitura para todos.

Analisando, assim, os resultados das pesquisas realizadas pelo Saeb, comprovamos que a prática da leitura nas escolas não está a contento, não desenvolvendo em seus alunos as habilidades básicas de um bom leitor, capaz de entender e tirar conclusões próprias daquilo que leu. Desta forma, reafirmamos os objetivos desta pesquisa, salientando a importância de nos preocupar em melhorarmos a nossa prática enquanto profissionais da educação, procurando atualizar nossos conhecimentos e metodologias, elaborando currículos mais adequados às situações socioeconômicas dos alunos e nos mobilizando a fim de requerer dos órgãos competentes a melhoria da estrutura física das escolas, mais precisamente das públicas.

Os resultados dos projetos apresentados neste capítulo nos mostraram que se os professores se dedicarem e fizerem uso de atividades diversificadas e tendo à sua disposição materiais adequados e necessários, o que infelizmente só acontece na maioria das vezes em escolas particulares, os alunos desenvolverão seu gosto pela leitura e assim se tornarão leitores efetivos, aptos a desenvolver estratégias de leitura que os levarão a ser leitores competentes.

3.2 A BIBLIOTECA DA ESCOLA EM ESTUDO

Sendo a biblioteca o lugar mais propício ao estímulo da prática da leitura no âmbito escolar, fez-se necessário analisarmos mais de perto tal ambiente, na Escola Estadual “Dr. Leopoldino Loureiro Ferreira”.

A biblioteca ali é humilde, instalada em uma pequena sala, onde não há espaço suficiente para que os alunos possam realizar suas atividades.

Devido a este fator físico, os alunos vão até a biblioteca e marcam um horário, contrário ao seu período de estudo, para realizarem suas pesquisas. Em face de o espaço da biblioteca ser restrito, o número de alunos é controlado. Além disso, o bibliotecário responsável não possui somente esta função, também prepara, fora dali, as provas e as atividades no mimeógrafo, resultando, portanto, momentos de biblioteca fechada.

O número de exemplares disponíveis para pesquisa e empréstimo gira em torno de 1.500, para um universo de 500 alunos. Uma boa parte das prateleiras desta biblioteca encontra-se repleta de coleções de livros didáticos das mais diversas áreas, que acabam sendo mais úteis aos professores do que aos alunos.

Nos materiais destinados a empréstimo, estão misturadas obras clássicas, com pouquíssimos exemplares, e paradidáticos, que em sua maioria são provenientes da campanha do MEC denominada “Literatura em minha casa”.

Nesta biblioteca, não há revistas e jornais à disposição de alunos e professores. As unidades existentes são muito antigas e os estudantes as utilizam para atividade de recorte.

A escola adota o procedimento da leitura de livre escolha, em que o aluno vai até a biblioteca, escolhe o livro (paradidático) que quer ler e, posteriormente, apresenta em sua sala de aula o resultado de sua leitura para seus colegas e professor de Português. Por uma questão de organização interna, é estipulado um dia da semana para cada série ir até a biblioteca.

Quando analisamos a biblioteca da escola, percebemos alguns problemas, tais como a falta de espaço físico, a falta de materiais de leitura diversificados, poucos exemplares de livros, entre outros. Todos estes fatores justificariam a preferência da grande maioria dos alunos pesquisados em ler em casa e não na biblioteca.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO

Com o objetivo de verificarmos os aspectos positivos e negativos relacionados ao livro didático, bem como sua influência na prática de leitura, decidimos analisá-lo a partir de sua utilização pela escola pesquisada.

Na Escola Estadual “Dr. Leopoldino Loureiro Ferreira” é adotado, de 5ª a 8ª série o livro *Português: Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Atual.

De um modo geral, o livro da 8ª série apresenta-se dividido em quatro unidades, e, estas, em três capítulos. Cada unidade apresenta um tema organizador e os conteúdos programáticos correspondem a um bimestre de trabalho em torno de um tema comum.

As aberturas das unidades contêm normalmente uma imagem artística (cartum, quadrinhos, fotografia, pintura, escultura, painel) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e, ao mesmo tempo, uma preparação para os capítulos subseqüentes. Esse texto cumpre o papel de servir de aquecimento e de estímulo para os capítulos e de elemento organizador da unidade. Há uma seção intitulada *Fique Ligado! Pesquise!*, em que são sugeridas atividades, dentro e fora da classe, que se constituem em pesquisas, ler, assistir a filmes, ouvir certas músicas etc.

Ao término de cada unidade, há um capítulo intitulado *Intervalo*, cuja finalidade é “quebrar” a estrutura do próprio livro e do andamento das aulas. É um capítulo que finaliza as atividades da unidade e, por isso, propõe-se a retomar os temas trabalhados no bimestre, sob outros enfoques e linguagens: leitura de textos não verbais, exposições, dramatizações, pesquisa, filmes, criação de revistas e livros, jornal, cartazes etc.

Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a diversidade textual, pois os textos trabalhados são aqueles que circulam socialmente: o texto literário, o poético, o jornalístico, o autobiográfico, o texto publicitário, o cartum, a charge, o quadrinho, a pintura, a receita, a anedota, entre outros.

O estudo formal de texto está organizado em seis momentos ou partes, algumas das quais facultativas.

Compreensão e interpretação contêm a atividade principal de leitura. Com um encaminhamento que une os níveis de compreensão e interpretação do texto, este tópico tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura nos alunos de forma gradativa e, para isso, pretende levá-los a realizar e exercitar determinadas operações, como antecipações, a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, levantamento de hipóteses, captando o que

não está explícito e supondo o que está por vir, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade; comparação, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo etc.

A linguagem do texto promove um estudo do mesmo, explorando, entre outros aspectos, o emprego de certas expressões e construções da língua, pontuação, ambigüidades, figuras de linguagem etc. O estudo do vocabulário do texto está integrado a essa atividade, pois os textos são acompanhados de um glossário.

Leitura expressiva do texto é o tópico que finaliza o trabalho de leitura na abertura do capítulo. Este tópico objetiva ser uma espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação, uma vez que é solicitada a releitura enfática de determinados trechos, tarefa que só pode ser realizada quando se tem uma compreensão mais profunda do texto. Pode-se explorar também a entonação, as pausas, maior ou menor altura da voz, de acordo com o contexto, procurando ressaltar e sugerir por meio desses recursos as características ou estado das personagens, tais como insegurança, medo, pressa etc.

Cruzando linguagens tem por objetivo fazer o estudo comparado entre o texto estudado e outro que apresenta um tipo de linguagem diferente, que pode se dar tanto no âmbito da linguagem verbal quanto no das linguagens verbal e não-verbal e ainda no da linguagem mista.

Trocando idéias é um tópico que objetiva desenvolver a capacidade de comunicação oral e de argumentação do aluno. Partindo de textos e dos assuntos abordados, são propostas algumas questões que levam o aluno a discutir problemas relacionados à realidade de hoje. Com esta atividade espera-se desenvolver certas operações, comportamentos e valores, tais como capacidade de extrapolar, de generalizar e particularizar

as idéias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de saber como se situar numa discussão pública, selecionando o nível mais adequado de linguagem àquela situação.

O tópico *Ler é...* finaliza os trabalhos de leitura de texto e tem por objetivo despertar o prazer de ler e, com isso, favorecer um contato “amigável” com o texto, despertar a curiosidade, desenvolver o gosto pela leitura, estimular a observação, a reflexão, o debate.

Consideramos o livro didático adotado pela escola um ponto importante em nossa pesquisa, uma vez que ele foi lembrado por 43% dos alunos da 8ª série como sendo o material escrito mais lido por eles.

Percebemos que o livro didático possui uma boa proposta de prática de leitura, bem dividida, com sugestões de livros, músicas e filmes dentro dos temas propostos.

O maior problema está justamente nos temas propostos e na escolha dos textos sobre estes temas. Muitos autores escolhem determinados temas e acreditam que estes são os preferidos de determinada faixa etária, como namoro, família, escolha profissional, desenvolvimento científico, entre outros. Estes temas podem até ser de interesse de uma certa faixa etária, mas também são de uma determinada classe social, o que no caso não deve ter sido levado em consideração.

Apesar de nem todos os temas propostos virem ao encontro do interesse dos alunos em questão, os textos utilizados são de boa qualidade e de escritores consagrados, como Luis Fernando Veríssimo, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, entre outros. Além disso, os autores não fizeram uso de nenhum texto fragmentado, todos foram reproduzidos integralmente.

Sabemos da importância de propiciarmos aos alunos o contato com os diversos tipos de textos, o que o livro em estudo faz com certa propriedade, pois, além do texto principal da unidade, que geralmente se trata de uma narrativa ou texto de opinião, também expõe letras de músicas, cartuns, anúncios publicitários, quadrinhos, poemas, textos de revistas.

O livro dá dicas de outras possíveis leituras sobre o tema principal de cada unidade, mas apenas apresenta o nome dos livros e seus respectivos autores. Talvez, se trouxessem um número menor de sugestões, mas acompanhadas por uma pequena resenha, esta parte chamaria mais a atenção dos alunos e os incentivaria, através da curiosidade, à procura de tais obras.

Sentimos falta, também, de um breve resgate bibliográfico dos autores dos textos, principalmente dos maiores, uma vez que isso poderia incentivar os educandos a ler outros escritos destes autores.

De acordo com 46% dos alunos da 8ª série pesquisados, o que torna um texto difícil é um glossário, o vocabulário desconhecido, o que acontece com muita frequência nos textos presentes no livro analisado.

Na realidade, o trabalho com o estudo de vocabulário limita-se a uma pequena lista de palavras desconhecidas, no final de cada texto, com seus respectivos significados, sem utilizar-se de exercícios de equivalência vocabular. Na parte intitulada “A linguagem do texto”, os autores analisam o uso de algumas expressões, como metáforas, gírias, uso do itálico, entre outras.

As questões do item denominado “Compreensão e Interpretação”, seguindo a classificação feita por Marcuschi (2004, p. 12), enquadrar-se-iam, algumas, como cópias,

pois pedem para transcrever trechos dos textos, muitas questões como inferenciais, já que suas respostas estão além dos textos, exigindo uma retomada de suas experiências e conhecimentos pessoais.

Existem também poucas questões subjetivas, em que se pede a opinião do leitor sobre determinados assuntos, e metalingüísticas, que solicitam uma explicação para o uso de determinados termos ou expressões.

Portanto, ao analisar os tipos de questões apresentadas no livro em estudo, percebemos que ele é bem diversificado, não se tornando uma atividade massificante.

No entanto, observamos que os alunos que trabalham com este material têm um certo problema de deficiência vocabular e, muitas vezes, não conseguem entender em que estão sendo questionados ao ler as perguntas, precisando várias vezes da intervenção do professor.

Temos consciência de que este problema é uma consequência da falta de leitura de nossos alunos, agravado pela escolha inadequada de um material não apropriado e não compatível com as deficiências de tais alunos. Se fossem levados em consideração no momento da escolha do livro didático não só a faixa etária do estudante, mas também o seu nível social, o seu contato com o material escrito, a sua deficiência vocabular, poderíamos ter a opção por um material mais adequado, que aproximasse os alunos dos textos, e não os afastassem ainda mais, conseguindo, assim, sanar, mesmo que aos poucos, tais dificuldades.

Em nossa pesquisa, vimos também que o livro ou manual do professor poderia ser um elemento favorável à formação pedagógica; no entanto, isso tem sido negligenciado pelos autores e pelas editoras. Este fato se comprova quando analisamos o manual do professor presente nas últimas páginas do livro em estudo.

Uma grande parte do manual é utilizada para descrever as partes do livro, oferece também uma sugestão de cronograma para que os conteúdos sejam trabalhados e apenas uma pequena parte (de doze páginas) faz sugestões breves de atividades a serem feitas com a leitura extraclasse, não apresentando indicações de outros materiais ou fontes adicionais.

3.4 O PERFIL DOS ALUNOS PESQUISADOS

Na primeira fase de nossa pesquisa entrevistamos, por meio de um questionário de 15 questões, 30 alunos de 5ª série e 30 alunos de 8ª série da Escola Estadual “Dr. Leopoldino Loureiro Ferreira”, na cidade de Cambé, Paraná. Com base nas respostas obtidas neste questionamento, foi possível traçar os seguintes perfis dos alunos pesquisados, a partir da tabulação dos resultados e posterior transformação dos números obtidos em porcentagens.

Dos 30 alunos de 5ª série, 80% tinham idade média entre 10 e 11 anos. Quando questionados sobre seu gosto pela leitura, 56% afirmaram gostar de ler, e 44%, “mais ou menos”. Sobre a utilidade da leitura em seu cotidiano, 83% a utilizam para estudo e 60% para obter informações.

A respeito do material de leitura, 73% dos alunos entrevistados preferem ler textos divertidos. Quanto à frequência com que costumam ler, 43% afirmaram ler todos os dias. O material escrito mais lido foi o gibi, com 80% das opiniões, e os livros de histórias, com 66%, apesar de o material de leitura presente em 86% das casas ser o jornal.

O lugar preferido para leitura de 86% dos alunos é a própria casa. Em jornais e revistas, as seções que mais lhes chamam a atenção são as sobre televisão, 70%, e esporte, 50%.

Das atividades de leitura praticadas em sala de aula, 70% preferem a leitura silenciosa. Quando lêem textos para estudo, 70% costumam grifar as partes mais importantes, e 53% fazem anotações em outro papel.

De acordo com 56% dos alunos, um texto torna-se difícil de ler quando não se conhece o assunto. Dos livros lidos nos últimos meses, 66% o fizeram ora na escola, ora em casa.

Cinquenta e seis por cento dos alunos da 5ª série acham a biblioteca da escola boa, mas, se pudessem melhorá-la, 83% gostariam de aumentar o espaço físico, e 66% aumentariam o número de títulos e exemplares dos livros.

Dos 30 alunos da 8ª série, 73% tinham idade média entre 13 e 14 anos. Ao serem questionados a respeito de seu gosto pela leitura, apenas 20% afirmaram gostar de ler, enquanto 80% disseram gostar “mais ou menos”. Sobre a utilidade da leitura em seu dia-a-dia, 76% utilizam-na para estudo.

Setenta por cento dos alunos entrevistados preferem ler textos divertidos, e a frequência de leitura de 46% é a de uma vez por semana.

O material escrito mais lido é a revista, para 56%, e o livro adotado pela escola, para 43%. Os materiais de leitura presentes em 80% das casas são livros, e cerca de 93% preferem ler em casa. As seções de jornais e revistas que mais chamam a atenção são as notícias, 50%, e esportes, 50%.

Das atividades de leitura praticadas na escola, 63% preferem a leitura silenciosa. Quando lêem textos para estudo, 53% grifam as partes mais importantes do texto. De acordo com 46% dos alunos, o que torna um texto difícil é o vocabulário desconhecido.

Por volta de 53% dos alunos leram de 1 a 5 livros no ano de 2003. Destes, 56% leram livros de casa e da biblioteca. Quando questionados a respeito da biblioteca da escola, 50% a consideram boa, mas se pudessem melhorá-la 83% gostariam de aumentar-lhe o espaço físico e 60% de ter outros materiais de leitura, além de livros (revistas, jornais, gibis).

3.5 AS ATIVIDADES EXECUTADAS

As 15 atividades executadas foram baseadas naquelas propostas pelos PCN's e enriquecidas por outras do autor Ezequiel Theodoro da Silva (1998).

Dentre estas práticas estão aquelas consideradas tradicionais e algumas menos convencionais. Aplicamos atividades destes dois tipos, para mostrarmos que não somos contra as práticas tradicionais, como é o caso das fichas de leitura, mas sim contra a maneira como, muitas vezes, é praticada. Interessaram-nos as diferenciadas, para sugerir possíveis novos caminhos para se estimular o trabalho e o gosto pela leitura.

A primeira atividade proposta baseia-se na entrega de um poema para cada dois alunos. Estes deveriam ler o texto e ilustrá-lo, omitindo seu título. Logo após, os desenhos foram afixados no quadro-negro e os títulos, em papéis separados, foram embaralhados sobre uma mesa. Cada dupla tinha a tarefa de descobrir o título da poesia que lhes era atribuída.

Com esta atividade, pudemos proporcionar aos alunos a possibilidade de se utilizarem de inferências pragmáticas, para dar sentido a expressões que, por ventura, não pertenciam a seu repertório lingüístico ou que estivessem empregadas de forma não usual em sua linguagem. Havia também a possibilidade de interpretar recursos figurativos, tais como metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc. e, além disso, trocar impressões com outros leitores a respeito do poema lido, uma vez que, como já vimos anteriormente, os textos podem produzir mais de um sentido, sendo o trabalho de compreensão construtivo, criativo e sócio-interativo fundado em atividades cooperativas.

Assim, esta prática proporciona aos alunos a oportunidade de debater de forma conjunta as várias interpretações e a formulação de hipóteses através da utilização de elementos formais com alto grau de informatividade, como é o caso do título, podendo confirmá-las ou não.

Setenta por cento dos alunos entrevistados atribuíram o conceito B (bom) para esta atividade, justificando que, além de despertar maior interesse pela leitura, poderiam demonstrar sua criatividade através dos desenhos. Mostraram igualmente um grande interesse em confrontar os conteúdos das diversas poesias, podendo posicionar-se criticamente diante delas.

A segunda atividade aplicada durante esta pesquisa foi a da leitura e posterior fichamento de livros retirados da biblioteca. Essa proposta consistiu no empréstimo de livre escolha de livros do acervo da biblioteca, com um prazo de devolução do mesmo (cerca de 10 a 15 dias) e o preenchimento de uma ficha de registro composta de questões técnicas, como levantamento bibliográfico, identificação de personagens, tipo de narrador e de questões de cunho pessoal, como opinião sobre o final, sobre o comportamento das personagens, bem como a possibilidade de sugerir novos finais, novos caminhos etc.

O fato de o aluno ter a liberdade de escolher o livro a ser lido lhe dá a oportunidade de selecionar textos que sejam de seu interesse, ou para os quais tenha proficiência, aumentando assim sua autoconfiança como leitor. A necessidade de fazer um fichamento do livro lido faz com que o aluno compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: por dever, por necessidade e por prazer. Além disso, pode integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria por escrito e, ao opinar ou sugerir, pode aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça no livro lido.

Esta atividade estabelece, também, objetivos para a leitura de nossos alunos. Com isso, retomamos o que vários autores dizem sobre a questão de que a capacidade crítica do leitor é acionada, quando ele julga o que lê, de acordo com seus objetivos.

Acreditamos que o uso das fichas de leitura, como já afirmamos anteriormente, pode ser útil ou prejudicial ao processo de leitura, de acordo com a forma que é executada em sala de aula. Se tais fichas forem utilizadas como forma de verificar o nível de compreensão dos leitores ou para estimular a capacidade de encontrar, individualmente, as idéias principais de um texto, resumi-lo ou mesmo levantar hipóteses, elas passam a ser construtivas no processo de leitura. Se forem trabalhadas apenas como controle e avaliação, então sua funcionalidade se perde.

Na opinião de 56% dos alunos entrevistados, esta é uma atividade boa, pois, além de desenvolver sua capacidade escrita, também o faz com sua capacidade crítica. Os alunos sentem a necessidade de comprovarem se sua leitura está progredindo ou não. As fichas de leitura foi, para eles, uma das formas para que isso seja feito. Através delas, eles puderam expor, principalmente para o professor, os seus pensamentos, suas opiniões pessoais a respeito do livro lido ou mesmo sobre o assunto abordado. Para muitas crianças, a

linguagem escrita é mais fácil do que a oral para mostrarem seus sentimentos, daí que mais da metade dos alunos entrevistados gostam das fichas de leitura.

A terceira atividade analisada foi a dramatização da história do livro da biblioteca. Os alunos, divididos em pequenos grupos de 5 ou 6 integrantes, iam até a biblioteca, escolhiam o mesmo livro e tinham um prazo de 15 dias para lê-lo e montar uma dramatização ou apresentação de fantoches da história do livro escolhido.

Por esta prática, os alunos puderam novamente integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, primeiramente por escrito e, posteriormente, de forma oral além de trocar suas impressões sobre os livros lidos com os outros leitores de seu grupo, pois, através de atividades cooperativas, o trabalho de compreensão se realiza mais prazerosamente.

Com esta atividade, tiveram a oportunidade de levantar hipóteses e partilhá-las; para isso, tiveram que postular conteúdos e estruturá-los imaginando tema e sub-tema.

Dos alunos pesquisados, 56% avaliaram esta atividade como sendo muito boa, pois exigiu uma maior integração com os colegas e estes com o livro lido. Outra vantagem apreciada foi a de, neste caso, terem de se preparar melhor, lendo o livro com mais cuidado, pois tinham que repassá-lo aos outros colegas, tendo, assim, uma proposta útil para essa leitura.

Com esse resultado, comprovamos mais uma vez a necessidade de estabelecer objetivos para a leitura de nossos alunos. Esta prática supera a anterior, comprovando que as atividades em conjunto acabam se destacando das individuais, pois a necessidade pessoal de partilhar o seu pensamento é grande.

A quarta atividade executada foi a leitura silenciosa do texto “Ousadia”, de Fernando Sabino, e posterior criação de um final para o texto, podendo, assim, desenvolver sua capacidade de construir um conjunto de expectativas, apoiando-se em seus conhecimentos prévios, além de estabelecer a progressão temática do texto. Quando nos referimos à construção de expectativas, podemos relacioná-las com a elaboração de hipóteses e assim desenvolver a capacidade criativa.

Cinquenta e seis por cento dos alunos consideraram esta atividade boa porque puderam expressar sua criatividade e opinar criando rumos para os personagens. É muito importante deixar que nossos alunos sintam-se livres e capazes de criar. A boa aceitação desta prática é um indicativo de que os estudantes querem uma oportunidade para mostrar o quanto são criativos e capazes de produzir algo com sentido e boa qualidade.

Uma outra atividade colocada em prática neste período de estudo foi a de que os alunos lessem o texto “A multa”, de Madalena Ciranda, com a tarefa de recontá-lo com suas palavras, o que lhes proporcionou a possibilidade de utilizar seu próprio vocabulário para construir o sentido do texto.

Além de proporcionar a oportunidade de ler com o propósito de revisar o próprio texto, dando à sua re-leitura um papel de controle crítico, que será útil para o desenvolvimento de sua produção textual. Esta atividade também leva o aluno a melhorar o processo de construção do significado, aprimorando a sua capacidade individual de encontrar ou selecionar as idéias principais de um texto, testando, assim, seu nível de compreensão.

Cerca de 56% dos alunos classificaram como sendo boa esta atividade, com a justificativa de poderem reformular o texto, dando maior ou menor ênfase a determinados trechos da história, tornando-a mais interessante, já que eles tiveram a oportunidade de

demonstrar as hipóteses que haviam elaborado e o sentido que cada um pode dar ao texto. Isto é muito produtivo, uma vez que com esta prática o aluno sente-se mais seguro para revelar suas opiniões, pois podem colocá-la como sendo de um personagem.

A sexta atividade aplicada foi a realizada com o texto “Casa”, em que os alunos, divididos em equipes, recebiam o mesmo texto, no qual se descrevia uma casa sob diversos aspectos. Cada grupo tinha a tarefa de destacar do texto as informações úteis para seu grupo, de acordo com a função do mesmo, um agente imobiliário, um grupo de assaltantes etc. Com este tipo de atividade, pudemos mostrar aos nossos alunos que a leitura é uma busca de informações úteis para o nosso dia. Para isso, tiveram que selecionar procedimentos adequados a diferentes objetivos e interesses, puderam extrair informações não explícitas apoiando-se em deduções.

Com esta prática, retomamos, mais uma vez, a idéia de que os objetivos para a leitura determinam as estratégias para a compreensão e, também, a das sugestões de leitura previstas nos PCN's: ler para obter uma informação precisa, o que faz com que a capacidade crítica seja acionada ao discriminar a informação útil àquele contexto.

Mais de 50% dos alunos pesquisados atribuíram o conceito B (bom) para essa atividade, principalmente por terem bem estabelecido um objetivo para tal leitura. Não é um número extremamente grande, mas demonstra que, para metade dos alunos, quando se sabe exatamente o porquê de sua leitura, ela é feita com mais disposição, o que gera melhor compreensão e futura interpretação.

A sétima atividade foi a chamada “Mensagem do Dia”. Por cerca de 10 dias consecutivos, ao entrarem na sala, os alunos se deparavam com uma mensagem escrita na lousa, especialmente para eles. Quarenta e seis por cento dos alunos acharam a atividade

muito boa, e 40% acharam-na boa. Com isso, notamos que mais de 80% aprovaram esta prática. Através dela pudemos, sem cobrar nada sistematicamente, fazer com que nossos alunos parassem um instante para ler, primeiramente por curiosidade e, com o passar do tempo, por prazer, pois, de acordo com alguns depoimentos, estas mensagens podem emocioná-los e fazê-los pensar em algumas situações de suas vidas.

É importante mostrar para os alunos que ler não é uma atividade penosa, mas que pode nos proporcionar prazer com a sua realização, que podemos ganhar muito selecionando o que lemos e depois praticando o que aprendemos com estas leituras.

Uma outra atividade pesquisada foi a confecção de minicartazes de propaganda do livro da biblioteca lido pelo aluno. Nesses cartazes, os alunos colocavam as principais características do livro, as quais, na sua opinião, poderiam atrair novos leitores. Essa proposta também pode ser concretizada oralmente, em que a criança discorre sobre o livro, na tentativa de convencer os seus colegas a lerem o livro.

O aluno, com esta atividade, pôde, mais uma vez, integrar e sintetizar informações, expressando-as em sua própria linguagem, por escrito, através de desenhos ou oralmente. Além disso, teve a oportunidade de, posteriormente, trocar impressões com outros leitores a respeito do livro, posicionando-se diante de críticas, tanto a partir do texto quanto de sua prática enquanto leitor.

Cerca de 43% dos alunos analisados consideraram tal atividade boa, principalmente, pelo fato de poderem incentivar outras pessoas a ler e também a conhecer outras obras. É interessante para os alunos poder, posteriormente, conversar, trocar idéias, confrontar hipóteses elaboradas e os sentidos criados sobre um mesmo livro. Esta atividade é

muito positiva, pois estimula a autonomia do próprio aluno em ir até a biblioteca e buscar a leitura que lhe interessa naquele momento.

A nona atividade realizada foi a leitura de variados textos, sobre o mesmo tema (ecologia) e posterior troca de informações. Primeiramente, dividimos a turma em equipes de quatro ou cinco alunos. Cada equipe recebeu um texto diferente do outro, sempre sobre o tema ecologia, de gêneros textuais diversos (poesia, jornalístico, narração etc.). Logo após, numeramos cada integrante do grupo e juntamos todos os números “1” em uma equipe, todos os números “2” em outra e assim sucessivamente. Cada um, que havia lido um texto diferente, passou oralmente as informações que considerou essenciais em sua leitura. Quando retornaram a seus grupos de origem, cada aluno tinha conhecimento a respeito de todos os textos e puderam, juntos, elaborar um próprio.

Essa prática vem ao encontro do que vimos em nossos estudos a respeito da importância do aluno ter um objetivo para sua leitura; neste caso, repassar informações para outras pessoas e também a escrita de um novo texto, compreendendo assim a prática da leitura em suas diferentes dimensões: por dever, por necessidade e por prazer, podendo, desta forma, selecionar os procedimentos de leitura em função do seu objetivo e interesse.

Quarenta e três por cento dos alunos pesquisados consideraram essa atividade boa, pois puderam, mais uma vez, trocar informações e até questionar a importância destas para cada um da equipe, podendo, também, novamente, por meio de atividades cooperativas, estimular o trabalho de compreensão, além de poder confrontar o conteúdo de um texto com os outros e, através de seu posicionamento crítico, confrontar opiniões.

A outra atividade praticada neste período de estudo foi a leitura silenciosa de vários textos, tanto do livro didático adotado quanto de outras fontes, como jornais,

revistas e outros livros didáticos. Este tipo de leitura, de acordo com os PCN's, proporciona ao aluno a oportunidade de ler textos sozinhos, aumentando sua autoconfiança como leitor. A atividade é prática comum em nossas escolas, não apresentando assim grande novidade para os alunos. Mesmo assim, cerca de 60% oscilaram suas opiniões em classificá-la como uma atividade muito boa e boa, sob a justificativa de que quando lêem silenciosamente colocam mais atenção no texto e o compreendem com mais facilidade. Quando não conseguem entender, podem adotar suas estratégias próprias como reler, voltar em determinadas partes, elaborar resumos, esquemas, anotar dúvidas, entre outras, para conseguir sua compreensão.

Com certeza, esta prática está muito associada à leitura para aquisição ou ampliação de conhecimentos. O alto número de alunos que a considera muito boa é um fato positivo, pois assim demonstram que compreendem bem uma das importâncias primordiais da leitura, o estudo.

A décima primeira atividade proposta foi a leitura oral pela professora. Com esta prática podemos proporcionar aos alunos bons modelos de leitores, no que diz respeito à entonação, à pontuação etc., podendo-se fazer uma ou outra pausa para esclarecimentos de vocábulos e partilha de opiniões. Os textos utilizados foram retirados do livro didático adotado e de outras fontes como a atividade descrita anteriormente.

Mais de 50% dos alunos atribuíram o conceito MB (muito bom) para esta prática, uma vez que, segundo eles, quando há a mediação do professor, o texto fica mais fácil de ser assimilado. Esta é uma das atividades mais praticadas na escola, justificando o bom nível de aceitação. Os alunos valorizam a leitura do professor, pois o tem como um bom modelo de leitor. Durante a prática é possível ao professor utilizar-se da “inserção” como estratégia de formulação para despertar o interesse dos ouvintes, fazendo comentários engraçados, ou de suas crenças e opiniões.

A leitura oral por um aluno, a próxima atividade utilizada, também é muito comum em nossas escolas. Apesar de ser uma prática tradicional, ela também tem seus pontos positivos, pois pode proporcionar ao aluno a oportunidade de aprimorar sua leitura oral, vencer sua timidez diante da sala e também servir de exemplo aos demais colegas, além de exercitar a clareza, a rapidez na pronúncia das palavras, além da fluência e da correção. Acreditamos que, por envolver um problema direto do aluno, a timidez, esta proposta foi a que teve o índice de rejeição maior entre os estudantes analisados, 30%, sob a justificativa de não se dar chance, para que alunos tímidos, que também gostam e querem ler, possam participar efetivamente.

Uma outra atividade, também tradicional, foi a leitura oral por vários alunos. Esta prática se sobrepõe a anterior por proporcionar a vários alunos a oportunidade de aumentar sua autoconfiança como leitor e a superação de sua timidez diante dos colegas. Quarenta e três por cento dos alunos avaliam esta atividade como regular, pois pode levá-los à distração e à desconcentração, favorecendo vários deslizos de pontuação, entonação, de troca de palavras, baixo tom de voz, entre outros problemas.

A décima quarta atividade foi o cartaz de enigmas ou adivinhas. Para incentivar o programa de leitura foi afixada uma cartolina na parede da sala onde escrevíamos diariamente 2 ou 3 enigmas, sob o título “Quem sabe responde”. Sem nenhuma orientação prévia, o aluno que soubesse a resposta e viesse trazê-la à professora tinha seu nome escrito no cartaz. Com isso, desenvolvemos a curiosidade do aluno para a leitura, além de despertar a leitura pelo prazer. O fato de terem seus nomes expostos traziam-lhes um misto de orgulho e competitividade, pois cada vez mais queriam ver seus nomes repetidos no cartaz. Na opinião de 70% dos alunos pesquisados, esta prática foi muito boa porque, além de ser uma atividade diferente das demais, estimulou a participação ativa dos alunos de forma divertida.

Atividades como esta são muito pouco praticadas nas escolas, talvez por gerarem uma certa “confusão” ou algum “barulho”, mas os resultados são muito bons, haja vista a alta porcentagem de aceitação. A leitura pelo prazer é incentivada com esta atividade e isso é muito importante para desvincularmos a prática de leitura de atos desestimulantes e massificantes.

A última atividade realizada para esta pesquisa foi a criação do “Cantinho da Leitura”. Faziam parte deste cantinho resenhas de livros presentes na biblioteca e gravuras e ilustrações ampliadas semelhantes às que aparecem nos livros, sob a pergunta “De onde elas vieram?”. Tudo isso com a intenção de chamar a atenção dos alunos para esses personagens ou resenhas e levá-los a ler estes livros; assim, incentivamos a leitura de escolha pessoal, presente nos PCN’s, pois criamos a oportunidade de construir padrões de gosto pessoal.

Cinquenta e três por cento dos alunos em estudo acharam essa proposta boa, pois puderam conhecer títulos que nem sabiam ter na biblioteca, incentivando-os a procurá-los.

Esta atividade é mais uma prática que estimula a autonomia em nossos alunos de irem até a biblioteca. É muito importante que eles mudem a idéia sobre esse ambiente, como aquele lugar onde o silêncio deve prevalecer e as visitas devam ser rápidas para não incomodar, entre outras coisas desagradáveis. É necessário que o aluno goste de freqüentar a biblioteca, manusear os materiais lá presentes, levá-los para casa, trocá-los, se não estiver satisfeito. Assim, haverá leitura por prazer e não por obrigação. Daí a importância de atividades como a que estimule a leitura, de escolha pessoal, criando oportunidades de construir padrões de gosto pessoal.

3.6 OS RESULTADOS OBTIDOS

Muitos pesquisadores e professores do ensino fundamental afirmam que os alunos menores lêem melhor e com mais prazer do que os maiores. A fim de comprovar tal pensamento confrontamos, a respeito da leitura, a opinião de alunos de 5ª série (de 10 e 11 anos) e de 8ª série (13 e 14 anos). Deste confronto obtivemos a confirmação. A maioria dos alunos da 5ª série disse gostar de ler, nenhum estudante se manifestou contrário a esta prática, enquanto entre os alunos da 8ª série, apenas 20% afirmaram gostar de ler, um número bem pequeno em relação aos alunos menores.

Acreditamos que este fato ocorre porque os alunos de 5ª série vieram de uma Educação Básica onde o incentivo à leitura por prazer é muito maior, pois não lhes é cobrado nenhum tipo de atividade sistemática de sua leitura e a visita à biblioteca é freqüente. Até as listas do material solicitado no início do ano promovem a leitura pedindo um exemplar de um livro para a biblioteca.

Já os alunos da 8ª série passam por uma situação bem diferente, submetidos a avaliações que comprovem sua leitura. Vão à biblioteca por obrigação, para realizarem pesquisas exigidas por trabalhos, para pegar os livros necessários a tais avaliações, livros estes que, muitas vezes, não são adequados à sua faixa etária, portanto não vem de encontro a seus interesses.

Tanto os alunos da 5ª quanto os da 8ª série afirmaram no primeiro questionário preferir a leitura silenciosa dentre as atividades de leitura praticadas na escola. Esse fato ocorre muito provavelmente porque é este tipo de prática a mais comum nas salas de aula. Na verdade, em geral os alunos não conhecem muitas outras práticas de leitura.

Percebemos também que os alunos possuem suas próprias estratégias de leitura que facilitam a compreensão e a assimilação do texto. São estratégias simples como grifar partes importantes do texto e fazer anotações, mas que provavelmente lhes foram passadas por algum professor, auxiliando-os muito no processo de leitura.

Quando tabulamos os resultados do segundo questionário a respeito das atividades testadas, pudemos comprovar o que já afirmamos anteriormente, ou seja, nossos alunos não possuem experiência com atividades diversificadas de prática de leitura, uma vez que as mais apreciadas foram atividades bem diferentes das praticadas no cotidiano das aulas, como: ilustração dos títulos das poesias, dramatização da história do livro da biblioteca e o cartaz de enigmas e advinhas. As atividades que tiveram maior índice de rejeição foram as mais comumente usadas na escola, como a leitura oral pelos alunos, por exemplo.

Um fato interessante a se observar é que as atividades nas quais os alunos podiam trocar idéias com seus colegas a respeito do texto lido foram as que obtiveram melhor conceituação entre eles próprios, demonstrando o quanto podem ser importantes tais atividades para o desenvolvimento da compreensão.

Desta forma, podemos concluir que uma maneira de aproximar nossos alunos da prática da leitura prazerosa, não obrigatória, pode ser a utilização de atividades diversificadas e criativas que estimulem a imaginação, a curiosidade e, assim, o interesse dos estudantes, uma vez que, no segundo questionário, a indagação a respeito do seu gosto pela leitura exibiu um crescimento de 20% para 36% nas respostas afirmativas. A diferença pode não ser considerada enorme, mas se levarmos em conta o tempo curto do trabalho (cerca de 6 meses), acreditamos que a metodologia diferenciada apresentou um resultado muito positivo.

É claro que não devemos abandonar atividades tradicionais, pois, além de terem pontos positivos, vários alunos consideraram atividades como a leitura oral pela professora como boa e importante como exemplo de uma leitura sem erros. O que devemos procurar fazer é não só utilizar essas práticas, ditas tradicionais, mais fáceis, ou já conhecidas dos alunos ou mesmo tornando-as únicas e massificantes, mas mesclá-las com outras diversificadas para que estas (as tradicionais) também possam alcançar seus objetivos.

4 CONCLUSÃO

A partir de todas as leituras e pesquisas realizadas, pudemos concluir que a prática da leitura, hoje, é vista como atividade essencial à vida, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, uma vez que nos permite entender melhor o mundo que nos cerca, adquirir novas informações para nosso dia-a-dia e até ascender socialmente.

Para que tudo isso seja possível, é necessário que sejamos leitores funcionais, ou seja, compreendamos o que lemos, inclusive as entrelinhas e possamos trazer a mensagem inserida no texto para nossas vidas.

Esta utilização deve acontecer se fizermos uso de estratégias que poderão sanar dificuldades que aparecerão no decorrer da leitura, para permitir inferências e, como resultado, permitir a compreensão do texto.

Para que possamos adquirir tais habilidades, precisamos ser preparados e este preparo tem seu lugar na escola e com profissionais qualificados para conduzi-lo, a partir de uma boa graduação e da oferta de cursos de capacitação para que sejam sempre renovados os seus conhecimentos e consigam acompanhar a evolução do mundo moderno.

As pesquisas revelam-nos que muito se tem preocupado com a prática de leitura em nossas escolas e um dos primeiros indícios disso foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, por meio de uma revisão dos conteúdos, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas, permitem aos educandos o acesso a conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Outros pontos que comprovam tal preocupação são a reformulação de grande parte dos livros didáticos no mercado atual e o aumento de material de pesquisa para os profissionais que querem atualizar-se ou aprimorar-se.

Infelizmente, ainda temos algumas dificuldades que acabam prejudicando o desenvolvimento da prática da leitura, e uma prova disso são os péssimos resultados alcançados nas últimas pesquisas realizadas por órgãos governamentais no que se refere a leitura de nossa população, como a realizada pelo Saeb em 2001, que revela que cerca de 22% das crianças analisadas ficaram abaixo do nível 1, ou seja, são completamente “iletradas”.

Dentre estas dificuldades está a má escolha do material didático. Como já dissemos anteriormente, muitas melhoras tem-se notado neste aspecto, mas cada material é adequado a um tipo de grupo de alunos de acordo com seu nível social, com sua relação com materiais escritos, com suas dificuldades lingüísticas etc. Percebemos em nossa pesquisa a utilização dos mesmos livros por vários anos, e com alunos diferentes, de acordo com as orientações do MEC, responsável pela distribuição de tal material. Assim, estas diversidades não são levadas em consideração.

Um outro aspecto relevante é que, como os livros didáticos são distribuídos gratuitamente nas escolas públicas, muitos professores trabalham apenas com este material, ou seja, não diversificam suas aulas de leitura com textos originais vindos de jornais, revistas ou livros literários.

Esta situação também é resultado da má formação das bibliotecas das escolas públicas. Como vimos, este ambiente, em particular na escola analisada, não apresenta material diversificado para servir de apoio aos professores, cujos baixos salários não lhes

permitem, sempre, custear a aquisição do material necessário, geralmente, de custo um tanto elevado.

Todos esses problemas juntam-se, levando a educação, mais precisamente a leitura, à situação difícil em que se encontra hoje.

Ao realizarmos este trabalho, queríamos verificar se poderíamos fazer algo com os poucos recursos de que dispúnhamos. Quando colocamos em prática as quinze atividades propostas, percebemos que um dos caminhos para incentivarmos nossos alunos a ler é investirmos em atividades novas, atualizadas, que estimulem a curiosidade para o novo, uma vez que, mesmo em pouco tempo, notamos uma pequena mudança na relação entre alunos e leitura: de 20% para 36% no índice dos que afirmaram gostar de ler.

Percebemos a importância de estabelecer objetivos para a prática da leitura por parte de nossos alunos, além de oportunizar momentos de partilha de opiniões e construção de sentidos, pois, assim, os estudantes terão ampliadas as possibilidades de compreender melhor o significado da leitura em seu cotidiano e deixarão de enxergá-la como algo penoso, difícil e até punitivo.

Infelizmente, o tratamento dado à leitura nas escolas hoje não é satisfatório, na maior parte das vezes. Cabe aos professores e alunos refletirem sobre seus atos e responsabilidades e também sobre as condições escolares de produção de leitura, em relação às exigências da sociedade para uma convivência democrática. Faz-se necessário pensarmos em uma política de leitura para o povo brasileiro e também para a escola, esclarecendo que a leitura deve ser vista como uma prática social que precisa ser assimilada pelo e no cotidiano das pessoas. Não é demais lembrar ainda que seu aprendizado pode ter início na escola, pelo menos para a maioria das pessoas, mas deve se estender por toda a sua vida, desmistificando o

“ler como uma obrigação puramente escolar”, para torná-lo uma necessidade para “compreender a realidade e situar-se na vida social”.

Enfim, a partir de uma visão global do processo de leitura, mediante o ensino, e da revisão de propostas diversas, esperamos conseguir que os alunos se transformem em leitores ativos e autônomos, que aprendam de forma significativa as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz, e sejam capazes de utilizá-las independentemente em vários contextos. Assim, estaremos contribuindo para melhorar o ensino da leitura, a partir da preocupação suscitada pelo número alarmante de analfabetos funcionais levantados pelas recentes pesquisas, como o estudo do INEP de 2001, divulgado pelo Jornal de Londrina de 11 de maio de 2003, que revela que apenas 6,26% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio apresentam conhecimento adequado ao nível de ensino esperado.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries**. Brasília: [s.n], 1998.

BRITTO, Luis Percival Leme e ABREU, Márcia. Prefácio. In: ABREU, Márcia (org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru: Edusc, 2001

GAZETA DO POVO. Escolas estão perpetuando o analfabetismo. In: **Jornal de Londrina**. Londrina, 28 set, 2003. p 10A

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, Martha Augusta Correa e Castro. O prazer de ler: uma proposta para o Ensino Médio. In: FREGONEZI, Durvali Emilio (org.). **Leitura e Ensino**. Londrina: UEL, 1999.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Lendo a figuratividade da mídia na escola. In: FREGONEZI, Durvali Emilio (org.). **Leitura e Ensino**. Londrina: UEL, 1999.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEMES, Francismar. Crianças mergulham no universo dos clássicos. **Jornal de Londrina**, Londrina, 15 set. 2003. Cultura, p.7A.

LEMES, Francismar. Holocausto da leitura. **Jornal de Londrina**, Londrina, 22 out. 2003. Cultura, p. 1C.

LEMES, Francismar. Roda de leitura – incentivar o hábito da leitura nas crianças é o **objetivo** do projeto. **Jornal de Londrina**, 15 jun. 2003. Viver bem, p. 4.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSHI. L.A. Compreensão textual como trabalho criativo. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Mimeo.

MENEGHEL, Stella. Estudo mostra deficiência grave no ensino. **Jornal de Londrina**, Londrina, p.3 A. 11 maio 2003.

MENEGHEL, Stella. NRE realiza campanha para estimular leitura. **Jornal de Londrina**, Londrina, p.4 A. 28 out. 2003

MOLL, Jaqueline. Livro didático: apontamentos para discussão. In: **Ciências & Letras**. N 20, p 191-194. Porto Alegre: 1997.

OSAKABE, Haquira. O mundo da escrita. In: ABREU, Márcia (org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PACHECO, Suzana Moreira. Leitura através do livro didático. É possível? In: **Ciências & Letras**. N 20. p 183-190. Porto Alegre: 1997.

PERINI, Mário Alberto. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU. Márcia (org). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PRADO, Ricardo. Os bons companheiros. **Nova Escola**, São Paulo, ano 16, n. 140, p.14-20, março 2001.

PRADO, Ricardo. Biblioteca, tesouro a explorar. **Nova Escola**, São Paulo, ano 17, n. 162, p. 55-59, maio 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da, **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad.Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez, TEXEIRA, Maria José Ciccone. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol 2. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

ANEXOS

Unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
CAMPUS DE ASSIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

Questionário de pesquisa Idade: _____ Série: _____

- 1- Você gosta de ler? () Sim () Não () Mais ou menos
2- Para que você utiliza a leitura?
() como diversão () para estudar () para obter informações () outro motivo. Qual? _____
3- Que tipos de textos você gosta de ler?
() divertidos () românticos () de suspense () outros. Qual?
4- Com que frequência você costuma ler?

5- O que você costuma ler?
() revistas () livros de histórias () livros de poesia () jornais () gibis
() livro didático adotado pela escola
6- Que materiais de leitura você tem em sua casa?
() revistas () jornais () livros () gibis
7- Em que lugar você prefere ler?
() na escola () em casa () na biblioteca () outro. Onde? _____
8- Quando lê jornais e revistas, quais seções lhe chamam mais atenção?
() notícias () horóscopo () quadrinhos () informática () moda () televisão
() esporte () classificados () turismo () policial () política
9- Nas aulas de leitura na escola, quais atividades você mais gosta?
() leitura silenciosa
() leitura em voz alta pelo professor
() leitura em voz alta pelos alunos, sendo que um aluno lê o texto sozinho
() leitura em voz alta pelos alunos, sendo que cada aluno lê um trecho do texto.
Por quê?

10- Quando lê um texto para estudo, o que costuma fazer?
() grifa as partes mais importantes do texto
() faz anotações no próprio texto
() faz anotações em outro papel
() não faz nada disso
11- O que torna um texto difícil de se ler?
() o assunto do texto
() você não conhecer o assunto
() vocabulário difícil
() o tamanho do texto
12- Quantos livros você já leu este ano (2003)?
_____ livros
13- Estes livros que leu eram da biblioteca da escola ou de sua casa?

14- O que você acha da biblioteca de sua escola?
() ótima () boa () regular () ruim
15- O que você gostaria de melhorar na biblioteca da escola?
() que tivesse mais títulos de livros (variedade)
() que tivesse mais exemplares de livros (quantidade)
() que tivesse outros materiais de leitura, além de livros (revistas, jornais, gibis)
() mais espaço
() pessoal qualificado ou melhor qualificado
() outros. O quê? _____

Idade: _____ Série: _____ Data: ____/____/____.

Questionário de pesquisa (2)

Você gosta de ler? () Sim () Não () Mais ou menos

Nos últimos meses, você participou das atividades de leitura relacionadas abaixo, analise e avalie cada uma delas dando os seguintes conceitos: **MB** (muito boa), **B** (boa), **R** (regular) ou **F** (fraca).

- 1- Ilustração dos títulos de poesias lidas em sala de aula. ()
- 2- Fichamento dos livros da biblioteca. ()
- 3- Dramatização da história do livro da biblioteca. ()
- 4- Leitura do texto “Ousadia” e criação de um final para ele. ()
- 5- Leitura do texto “A multa” e a recontagem dele com suas palavras. ()
- 6- Leitura do texto “A casa”, destacando apenas as informações que eram úteis para seu grupo. ()
- 7- Leitura da “Mensagem do Dia” colocada no quadro-negro. ()
- 8- Confecção de um mini cartaz fazendo propaganda do livro lido da biblioteca. ()
- 9- Leitura de variados textos sobre o tema: Ecologia e posterior troca de informações. ()
- 10- Leitura silenciosa de vários textos. ()
- 11- Leitura oral pela professora. ()
- 12- Leitura oral por 1 aluno. ()
- 13- Leitura oral por vários alunos. ()
- 14- O cartaz de enigmas ou adivinhas. ()
- 15- O cantinho da leitura, formado por resenhas e gravuras de personagens dos livros da biblioteca. ()

Das atividades acima, destaque uma que você avaliou como **MB**, 1 **B**, 1 **R** e 1 **F** e comente sobre elas:

MB:

B:

R:

F:

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!