



**INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO
DESENVOLVIMENTO - PED**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

TURMA X

2012/2013

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

**O MITO DO PRAZER DA LEITURA: INTERVENÇÕES
PSICOPEDAGÓGICAS COM PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DO DISTRITO FEDERAL**

**Jacira Chaves Ribeiro
Orientação de: Daniele Nunes Henrique Silva**

**BRASÍLIA
2013**

O MITO DO PRAZER DA LEITURA: INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO DISTRITO FEDERAL

Jacira Chaves Ribeiro

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Psicologia, da Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de especialista.

Orientadora:

Profª Daniele Nunes Henrique Silva

**BRASÍLIA
2013**

SUMÁRIO

1 COLOCAÇÃO DO PROBLEMA	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1- <i>Leitura e Contemporaneidade: o contraponto</i>	<i>9</i>
2.2 <i>O prazer da Leitura: mito ou verdade?</i>	<i>14</i>
3 MÉTODO DE INTERVENÇÃO.....	21
3.1 <i>Descrições dos sujeitos</i>	<i>21</i>
3.2 <i>Procedimentos adotados.....</i>	<i>22</i>
4 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA À DISCUSSÃO DE CADA SESSÃO DE INTERVENÇÃO...23	
4.1- <i>Avaliações Psicopedagógicas</i>	<i>23</i>
4.1.1 <i>1ª Sessão de avaliação psicopedagógica (16/04/2013)</i>	<i>23</i>
4.1.2 <i>2ª sessão de avaliação psicopedagógica (23/04/2013).....</i>	<i>26</i>
4.2- <i>Intervenções Psicopedagógicas</i>	<i>29</i>
4.2.1 <i>1ª sessão de intervenção psicopedagógica (30/04/2013)</i>	<i>29</i>
4.2.2 <i>2ª sessão de intervenção psicopedagógica (04/06/2013)</i>	<i>32</i>
4.2.3 <i>3ª sessão de intervenção psicopedagógica (11/06/2013)</i>	<i>33</i>
4.2.4- <i>4ª sessão de intervenção psicopedagógica (18/06/2013).</i>	<i>35</i>
5 DISCUSSÃO GERAL	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	46

RESUMO

O trabalho apresentado tem como proposta realizar intervenções psicopedagógicas de caráter avaliativo e de ações reflexivas em torno da temática leitura, tendo como tema o mito do Prazer de Leitura, junto a um grupo de professoras alfabetizadoras, do segundo ano do Bloco Inicial de Alfabetização- BIA, da Rede Pública de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação, do Distrito Federal. Os sujeitos partícipes da pesquisa foram dezesseis professoras que durante o processo de investigação demonstraram não gostar de ler, apontando fatores desfavoráveis no caminhar formativo. A metodologia utilizada privilegiou intervenções diretas da pesquisadora e as professoras partícipes, com uma a duas horas de duração, tendo o caderno de campo, observação, questionário como fonte de coleta e análise dos dados. Pode-se observar, ao longo do trabalho, que as reflexões alcançadas por meio das intervenções serviram como ponto de partida para uma possível nova abordagem, diante do que venha a ser leitura, se é possível ensinar a gostar de ler, assim como a criação ou não do hábito de leitura como possibilidade de prazer ou não. A conclusão indica que há uma grande contradição entre os posicionamentos docentes diante da leitura, além de evidenciar a carência formativa do ato de ler nos professores observados.

Palavras Chaves: Intervenção Psicopedagógica. Sociedade tecnológica. Leitura como prazer.

1 COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

A questão central desse trabalho, no âmbito da investigação para especialização em psicopedagogia clínica e institucional, diz respeito à leitura. Assim, alguns conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e de discussões junto à orientadora foram fundamentais. A necessidade de afunilamento do tema foi importante devido à vasta literatura sobre o assunto, e de uma significativa bibliografia. Refletir sobre a problemática: o mito do prazer da leitura é desafiador, diante de uma sociedade que está vivenciando uma profunda transformação social.

Sabe-se que a sociedade contemporânea está sendo atravessada por uma grande quantidade de informação. Em questão de segundos notícias chegam de todos os cantos do globo, mantendo os indivíduos, em sua maioria, conectados e interligados. Por isso, o acesso à informação e ao conhecimento exige um leitor formado criticamente; capaz de entender a diversidade textual apresentada seja pela internet, DVD, celulares, televisores e afins.

O apelo insistente e necessário da sociedade, em relação ao domínio da linguagem escrita e da leitura, como condição primordial para aquisição do conhecimento, põe a escola em evidência. Exige-se da instituição escolar ações que atendam a demanda frente a tais transformações, possibilitando com isso sujeitos partícipes e ativos junto ao convívio social.

Nesse contexto, novas práticas sociais de leituras surgem, à medida em que as representações do mundo vão se delineando diante de telas e novos suportes para imagem. A internet, por exemplo, trouxe novo modelo de texto, com estruturas bem diferentes dos comumente impressos. O paradoxo está instalado!

Diante da definição do que seria a leitura na contemporaneidade, perguntamos: de que leitor estamos, falando? Como estabelecer relações entre leitura/leitor?

Soares (2004, p. 20) entende que:

A leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendeu desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos; no entanto essas categorias não se opõem; elas complementam-se, pois, quando se relacionam símbolos escritos a unidade de som, também se constrói a interpretação de textos escritos.

Nesse sentido, o ato da leitura e escrita passa pelo processo de aprender e pensar como se escreve; o quê escrever, como fazer uso da escrita e leitura em contextos práticos, nos quais ela tenha sentido e significado. Assim, somos levados a refletir que a alfabetização por si só não garantirá leitores de visão ampla e cômicos de seu papel social, como ainda acreditam educadores em suas práticas pedagógicas.

Deste modo, a partir da necessidade de atribuir significado à codificação da língua escrita, é que surge, por volta dos anos 1980, a difusão do debate sobre letramento, na perspectiva de que a leitura e escrita deviam ser concebidas dentro de práticas sociais, tornando o indivíduo capaz de participar de sua comunidade de maneira direta.

Nessa perspectiva, os termos: alfabetização e letramento passam a representar conceitos interligados, porém distintos. Segundo Soares (2004), o surgimento do termo letramento inseriu-se no discurso de especialista das Ciências Linguística e da Educação por meio da palavra inglesa literacy. Para a autora, letramento é a ação do sujeito sobre um sistema de representação, onde o desenvolvimento de competências, de leitura e escrita, está intimamente relacionado à qualidade das interações que o sujeito estabelece com o sistema de representação de uma língua, considerando sua necessidade, valores e práticas sociais. A aquisição da leitura e escrita, com isso, deixa de ser, apenas, um conjunto de habilidades individuais, mas se torna um conjunto de práticas sociais que o indivíduo experimenta em suas interações.

Portanto, nessa perspectiva, letrar pressupõe ampliar o conceito de alfabetização, que segundo a autora é o processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa. Ou seja, só seria considerado alfabetizado quem pudesse reconhecer o alfabeto, ler sílabas ou palavras isoladas. Soares (2004) pondera que, no Brasil, a história da alfabetização escolar caracterizou-se por uma alternância

entre métodos tradicionais (sintéticos e analíticos), ao longo dos anos. Ambos, embora diferentes, em determinados aspectos, defendiam a ideia de que a criança, para aprender o sistema de escrita, deveria ser exposta a estímulos externos selecionados, ou artificialmente construídos pelo educador, com vistas ao domínio do sistema de representação da língua portuguesa.

Soares, com suas ponderações, nos faz pensar sobre esse leitor que apontamos no início desse texto, e sua relação com a leitura diante dessa imensa transformação social, frente ao universo virtual. Leitor e leitura se confundem, pois demanda marcar significados. De um lado, temos a escola, oferecendo uma leitura restrita ao domínio do código, capacitando à leitura, mas não o leitor; do outro lado, temos o leitor alçando voos para além da escola, criando repertórios próprios, fazendo suas leituras de mundo, a partir dos seus pontos de vista, suas condições materiais de vida.

Para Freire (2005), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, pelas palavras, reescrevemos o mundo. O educador define o ato de ler como uma prática social que pode acontecer em diferentes espaços e que possui características específicas, relacionadas às finalidades e aos tipos e conteúdos de um texto. E diz ainda:

Uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, ou seja, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2005, p.35)

Diante de tais considerações, proponho, com esse trabalho, uma investigação em relação à leitura, junto a um grupo de professores da rede pública. O foco do trabalho desdobra-se para uma compreensão acerca dos docentes que afirmam não gostarem de ler. Pretendemos entender as resistências com relação à leitura. Muitos professores atribuem à falta de prazer como principal responsável pelo seu não interesse ao ato de ler. O problema posto propicia alguns

questionamentos: porque esses professores não gostam de ler? O que tem afastado o professor da leitura? É possível incentivo ao gosto pelo ato de ler?

Dessa forma, espera-se que, ao final desse trabalho/estágio, as considerações, aqui apontadas, contribuam e sirvam de embasamento junto a profissionais que atuam na área educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- Leitura e Contemporaneidade: o contraponto

É fora dos muros da escola que a primeira leitura nos acontece, pois: todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começarmos a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Alberto Manguel

A contemporaneidade é marcada pela interconexão dos continentes. A era digital confirma essa possibilidade interativa, pois em questões de segundos informações deslocam-se numa velocidade surpreendente, mantendo os povos antenados com os acontecimentos diários. Nesse sentido, a leitura se coloca como mediadora dessa interação, e sob o olhar de diversos textos a humanidade participa do mundo.

Chartier (2012), historiador francês, em entrevista a Revista Educação, afirma que o ato de ler não se trata necessariamente de ler apenas livros. A leitura é uma prática fundamental e disseminada, que se configura de múltiplas maneiras, muitas pessoas, inclusive, afirmam que não leem livros. Porém, devemos considerar que, ao ler objetos impressos como jornais, revistas, gibis, entre outras publicações, os sujeitos estão realizando leituras. De fato, a era digital abre espaço para novas possibilidades de leituras, pois faz com que diversas modalidades de textos possam ser acessadas.

Assim sendo, as relações entre o texto material e o texto virtual trazem reflexões interessantes sobre a leitura. Silva (como citado em Lisboa, 2011, p. 45) comenta:

O fato é que os chamados audiovisuais comunicam num tempo limitado, enquanto a letra impressa está disponível. Além disso, esta dispõe de uma credibilidade de documento, podendo ser consultada, exibida e guardada. Depois, o escrito é procurado pelos que o consomem, enquanto a comunicação audiovisual nos chega como visita. Isto implica numa participação maior no processo da comunicação [...]; engenhosas telas e aparelhos eletrônicos [...] mais parecem pensar por nós do que transmitem mensagens e informações.

De fato, o texto virtual muitas vezes, é uma visita, pois a informação chega, sai e some.

Para Lévy (2012, p. 52), as principais revoluções ocorridas na humanidade decorrem de transformações nos processos de comunicação, desde a invenção da escrita, passando pela criação da imprensa, até a internet. Esses adventos mudaram todas as formas de relação e organização das sociedades e, conseqüentemente, a forma de ensinar e ler.

Diante dessa nova configuração social, é importante transformar a informação em conhecimento. Por isso, a escola, para além das lousas digitais e tablets, é uma das protagonistas dessa transformação, o que implica alteração nos processos de ensinar e aprender.

Lévy (2012, p. 52) completa:

A escola do futuro deverá preparar as crianças para essa nova civilização na qual o trabalho principal será de colaboração criativa dentro da memória mundial: a transformação da informação em conhecimento e do conhecimento pessoal em informação disponível para outros. Uma vez que tenhamos compreendido o tipo de cultura para a qual estamos dirigindo, há alguns saberes que deveria ser desenvolvidos pela escola.

Para tanto, adverte o autor:

Os professores precisam vencer resistência em relação ao uso das novas tecnologias na educação, principalmente nas redes sociais. É só uma questão de entrar nessa cultura e de implementar o conhecimento pedagógico utilizando essas ferramentas. No mar de informação da internet, a principal tarefa será ensinar aos alunos como se portar nesse ambiente. Essa noção de atenção e cuidado na rede é muito importante para que eles adquiram noção de responsabilidade pessoal em relação à memória coletiva.

O fato é que, com o advento dessas novas tecnologias, cabe à escola redirecionar a prática pedagógica, estando articulada, elaborando ambiente de ensino interativo, questionando concepções acerca dos alunos e dos processos de aprendizagens e de práticas de leitura.

Emília Ferreira ressalta, porém que:

A presença de computadores ou de tablets em sala de aula não resolve por si só os problemas de aprendizagem e transmissão de conhecimentos e, ao mesmo tempo, pode trazer ainda a tentação de reduzir ou excluir o papel essencial dos professores. (Ferreira, 2001, p. 35)

Nesse sentido, como deve se configurar o trabalho com a leitura na sala de aula? Por um lado, temos o texto impresso, amplo, sem recortes. De outro lado, observamos a emergência de textos virtualmente produzidos por imagens, sons, desenhos, figuras, com recortes e fragmentações.

É possível unidade de trabalho e compreensão? Gadotti (1997.p. 58), diz que:

A educação é muito mais que instrução, do que treinamento ou a simples repetição. O querer aprender é eminentemente transformador, deve se enraizar na cultura dos povos, pois, a partir dele, as pessoas tornam-se livres. O processo de aprendizagem não é estanque, e, por ser assim, interrelacionamos, teorias que respaldam a análise e compreensão dos espaços da prática educacional, as quais são essenciais.

O livro impresso está perdendo espaço, considerável frente à tela digital. Em contrapartida a essa ideia, parece-nos importante ressaltar a experiência com a leitura por meio dos textos impressos. Ou seja, é possível pensar o livro e a leitura como algo que se possa acomodar e dialogar com essa diversidade tecnológica.

Desse modo, não é raro presenciarmos projetos criados nos espaços escolares, com fins ao desenvolvimento do gosto pela leitura, bem como criação de

hábitos de leitura; do prazer à leitura. Nesse contexto, na realidade do Distrito Federal, as bibliotecas se estruturam com todos os aparatos necessários para o despertar de uma leitura desejante.

Mas, é possível ensinar o gosto e o prazer pela leitura? É possível proporcionar a leitura que dá desejo? Ler é bom? O que é ter prazer em ler?

Recentemente a socióloga Failha (2012, p. 35), em entrevista à Revista Época, afirmou que pesquisou o hábito de leitura dos brasileiros, mas eles em tempo livre, raramente abrem um livro. Esses dados foram amplamente explorados no livro “Retratos da Leitura do Brasil”, a obra analisa a pesquisa realizada no Instituto Pró-Livro, sob a organização da socióloga.

A pesquisadora afirma que dos professores ouvidos em 2011, cerca de cinco mil entrevistados de todo o Brasil, apenas 145 foram analisados. A amostra é pequena, mas o resultado surpreendeu. Apenas três docentes disseram gostar de ler no tempo livre. Ao serem questionados sobre títulos preferidos, eles citaram os de autoajuda e religiosos.

A pesquisa revela ainda, que o Brasil ainda não é um país de leitores. Cerca de 50% da população não lê quantidade maior do que a verificada em 2007, quando 55% se diziam leitores. O que mais afasta os brasileiros da leitura não é o preço dos livros ou a dificuldade de acesso e, sim, a falta de interesse. Por isso, a atuação de bons *professores-leitores* é estratégica, pois se o professor for um bom agenciador dos livros, ele consegue despertar o interesse dos alunos.

Sabemos que é dever da escola formar indivíduos leitores. Nesse sentido, o professor é o principal incentivador e executor de tal proposta, cabendo-lhe o papel de apresentar a leitura ao aluno. O modo como o professor media essa atividade, sem dúvida, define o interesse pela ação.

É na relação entre ensinar e aprender, que a leitura se legitima, dando sentido e autonomia à prática leitora. Barros (2008) “[...] repetir-até ficar diferente”. Essa repetição, no entanto não é aquela estanque, mecânica ou disciplinadora da

ordem apresentada, mais é uma repetição, voltada ao perceber o que possa vir a ser desconhecido, ou pouco refletida, usada. É um repetir para se conhecer. Assim, entre a imitação e o repetir, possivelmente surgirá algo novo, surpreendente, que venha determinar a continuidade de algo que se iniciou numa ação do pensar sobre aquilo apresentado sem tempo para terminar.

Kato (2001, p. 60) alerta:

A atividade de leitura não pode ser definida por um único processo. Cada processo proposto na literatura descreve algo na ação leitora. O tipo de processo utilizado depende de várias condições: a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor.

Acreditamos que esses aspectos contribuem, de maneira significativa, para o desenvolvimento da aquisição da leitura, por parte do sujeito envolvido em práticas leitoras. De fato, o início das atividades de leitura não tem idade definida, pois ela está presente desde a mais tenra. Sobre isso Silva (2011, p. 35), comenta:

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante, e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita. Após essa fase de iniciação, o aluno continua a se encontrar com livros-textos (materializados, na prática escolar, sob a forma de livro-adotado, texto base, bibliografia obrigatória, leitura suplementar, apostila etc.) ao longo de toda a sua trajetória acadêmica.

Ele ainda alerta (Silva 2011, p. 44):

Qualquer síntese nova provinda da área educacional, ou mesmo fora dela, requer análise e sistematização de informações que, mesmo dentro de uma sociedade supostamente tendendo ao “imagismo” da TV, raramente são visuais ou não verbais. Em outras palavras: a produção e divulgação da ciência e da cultura parecem caminhar por meio de veículos que se utilizam da expressão escrita; assim sendo, pelo menos na maioria das vezes, o livro, o periódico, a revista especializada são os meios mais práticos para a circulação do conhecimento.

Nessa perspectiva, o pesquisador sinaliza que a leitura permanece como precursora da circulação de um saber, mais elaborado. Porém adverte, ainda, que não se que dizer que outros veículos (rádio, televisão, cinema etc.) não sirvam ou não se apliquem à circulação da cultura.

E é diante desse diálogo, entre textos materiais e/ou virtuais que se torna necessário pensar em novos olhares sobre a leitura e suas vertentes na sociedade atual.

2.2 O prazer da Leitura: mito ou verdade?

É preferível ser um ser- de- desejo do que um ser- de- conhecimento, mas não há desejo sem conhecimento.

Georges Jean

Diante desse debate contemporâneo, sobre novas modalidades de escrita e leitura, vale indagar: como será possível a quem não gosta de ler motivar o outro para a leitura? É possível transmitir o gosto pela leitura?

Quando lemos criamos um vínculo com aquele que está no texto. Para Barthes (1977 como citado em Pennac, 2012). o leitor é uma aranha, ao mesmo tempo em que tece, segrega a substância com a qual vai tecendo sua tela. O leitor projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo, de linguagem, seu conhecimento textual. Por isso, a relação entre leitura e cidadania é fundamental e constitutiva. Leitura como construto subjetivo, desafiando preferências e evidenciando escolhas, direitos de pular páginas, de não ler, de ler primeiro o fim e depois o começo, de ler este e não aquele livro.

Para Alves (2002) a escola insiste em estragar a leitura, pois essa deveria ser uma coisa solta, vagabunda, sem relatórios, e que o professor deve, antes de tudo, seduzir. E por que a sedução? Por que ninguém nasce gostando de ler, o prazer, o gosto pela leitura é despertado em nós por alguém, ele não é hereditário.

Assim, em meio às ideias que conduzem a leitura como tecido, aprendizagem e formação, é importante considerá-la como experiência emergente nas práticas sociais, circunstanciadas, em última análise, pela ação pedagógica.

Silva (2011) destaca:

A leitura não tem como finalidade à memorização, mas a compreensão e a crítica, única forma do sujeito construir seu próprio texto, ampliar seus horizontes e dos outros com os quais compartilhará suas descobertas. A compreensão não é um processo puramente racional, mas depende de um envolvimento emocional do leitor com o conteúdo transmitido pelo autor.

Deste modo, a leitura promove a ampliação de conhecimento a respeito de si próprio, do outro e do mundo.

Nesse sentido, ao pensar na escola, consideramos que mais do que ensinar a ler, ela deve “criar” leitores. Solé (1998, p. 51), afirma que:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo, talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa os limites da instituição.

Com isso, a autora propõe que a criança deva ter a sala de aula como espaço que ofereça oportunidades de leitura, sem cobranças, no sentido se estão ou não aprendendo. É preciso ficar claro que o processo de leitura depende de várias condições: habilidades e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível do conhecimento prévio do assunto trabalhado e o nível de complexidade oferecido pelo texto. É importante, também, ressaltar que quanto mais o professor entender o processo de construção do conhecimento da leitura, mais eficiente será seu desempenho e do aluno.

Lajolo (2004, p. 7) diz que:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mais não pode, nem costuma encerrar-se nela.

E destaca ainda :

A prática livre e prazerosa da leitura parece ser um caminho seguro na tentativa de romper com a leitura utilitária, meramente instrucional. Sobre esse aspecto é preciso “reaprender” a linguagem do prazer, reconhecê-la e desenvolvê-la na leitura é uma forma de resistência a uma concepção utilitária de leitura.

Solé (1998, p. 96) concorda que o ato de ler é uma experiência individual, que se articula com o prazer, com o efeito emocional que o livro produz:

O prazer é algo absolutamente pessoal, e cada um sabe como o obtém. Assim, talvez a única coisa a ressaltar neste caso é que a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma. Neste caso, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas for necessário; poderá saltar capítulos e voltar a eles mais tarde; o que importa, quando se trata deste objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los.

Os autores, de modo geral, tem defendido a ideia de que a leitura está articulada com o prazer e novas descobertas subjetivas.

Britto (2012) por sua vez, segue em outra direção. Para o autor, essa problemática está relacionada com o suposto de que arte e tempo livre são sinônimos, momento em que as pessoas se desocupam das obrigações do trabalho e da responsabilidade social e podem se ocupar com o não pensar, e esquecer as dificuldades cotidianas. Nesse contexto, a arte se estabelece como mercadoria de entretenimento e a vinculação de sua fruição com o tempo livre, distinguindo entre divertir e instruir.

De acordo com o pesquisador, a leitura por prazer caminha nessa lógica do desprendimento, do descompromisso pessoal ou social. Britto (2012, p. 95) adverte:

A atividade da leitura (escrita) exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. Prazer não é o mesmo que lazer é fruto de trabalho. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada.

Nesse sentido, a escola precisa acabar com esse reducionismo didático, que vê e compreende a leitura como algo gostoso de fazer em horas de lazer. Há na palavra leitura, vários sentidos, ora pelo princípio da decifração, ora pelo princípio interpretativo. O autor afirma:

Interpretar não é ler. Leitura é diferente da escuta de falas do dia-a-dia, mesmo havendo a realização linguística. Se tudo for leitura, ler não será nada. (Britto, 2012, p. 32).

Então, o que conduz o indivíduo a tornar-se um ser leitor?

São necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação. (Britto, 2012, p. 42).

Britto admite, contudo, que o desinteresse pela leitura, muitas vezes, se dá e recai sobre as práticas autoritárias de professores, que numa postura totalmente tradicional, exige do estudante leituras agradáveis e prazerosas. Ou seja, não leitores, avaliam que o desgosto pela leitura se deu pela total ausência de estímulo, ou por imposições de leituras. Porém, Britto salienta:

A leitura de entretenimento é a mais fácil, porque, espelhado no universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana. Essa leitura não difere de outras formas de consumo de cultura de massa (programas de televisão; cinema de entretenimento) e, justamente por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa. (Britto, 2012, p. 44).

Assim, é equivocado imaginar que a leitura, tida por meio de escolhas próprias, é legitimada, criativa ou respeitada diante do leitor. Pelo contrário, podem-se criar e realizar muitas coisas em situações em que o leitor não tem o que escolher, assim, como em outras situações a leitura descompromissada não leva a criação, descoberta ou aprendizagem. Quando alguém se propõe a ler, essa ação

pode se dar tanto por movimento espontâneo, por um desejo pessoal, como por obrigação, em função de um compromisso, ou atividade.

De acordo com Britto (2012) o ensino da leitura envolve três dimensões essenciais: a primeira seria a pragmática, que é o uso da escrita em atividades da vida diária. Tal dimensão aparece no âmbito do alfabetismo básico, cuja resposta está no desenvolvimento do domínio do código escrito (decifração) para a realização de tarefas da vida diária. Nessas tarefas, o uso da escrita está pressuposto, o ensino contribui para que a pessoa participe apropriadamente do cotidiano urbano.

A segunda dimensão é relativa à interação com os conhecimentos e valores formais, à formação e ao estudo, associando-se aos textos, cujos conteúdos e forma de exposição transcendem imediatismo e pragmatismo, de modo que tendem a ser autorreferenciados, e supor maior nível de metacognição. Aqui se destacam as produções que se realizam nas ciências, na literatura, na filosofia, enfim, as produções intelectuais humanas mais orgânicas e sofisticadas, promovendo a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão (Britto, 2012).

A terceira dimensão seria a leitura de produções intelectuais, definida pela ação intelectual que se realiza na interação entre um sujeito com objetos culturais complexos. Tais textos estão inseridos em campos de referência, organizados por sistemas distintos daqueles que se conhecem nas práticas cotidianas, demandando razoável vivência com a Estética, a História, a Sociologia, a Política, a Filosofia e a Psicologia (Britto, 2012).

Para Britto (2012), os procedimentos de leitura são aprendidos e estão articulados com a formação dos leitores. Para ele, o conhecimento promove a leitura.

Não há dúvida de que certos procedimentos de leitura podem ser aprendidos e o hábito de ler contribuir para que a pessoa haja de forma dinâmica e desenvolta; no entanto, se não tiver formação razoável e entusiasmo para tanto, de pouco lhe valerá qualquer estímulo à leitura ou instrução de como ler. Por isso, faz-se

necessário fazer a crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento e assumir que se trata exatamente do contrário: é o conhecimento que promove a leitura. Do mesmo modo, não há como sustentar a ideia de que o hábito resulta do gosto, posto que o gosto é expressão das formas de ser e do próprio nível de consciência e de conhecimento da pessoa (Britto, 2012, p.44).

Portanto, aprender a ler e tornar-se leitor demanda conhecimento. Esse conhecimento parte de estratégias significativas mediadas pelo professor. Por isso, é fundamental reconhecer que a leitura é trabalhosa. Ela requer rigor, disciplina e deve ser ensinada com objetivos e propostas conscientes quanto ao seu papel e uso social.

Britto (2012, p. 48) destaca, ainda:

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado modo de cultura e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade.

Boff (1997, p. 78) comenta:

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. [...] Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

E Britto (2012) esclarece que, aqui se consolida o desafio pedagógico, que é o pensar sobre como respeitar o gosto conhecido do estudante, admitindo, portanto, sua leitura de mundo, promovendo a autonomia, sem perder a dimensão política da formação do leitor. Ou seja, ao propor uma leitura aos alunos, o professor tem que considerar que eles são capazes e tem potencial de transcendência, consolidando novas experiências e reflexões.

Considerando tais discussões, o presente trabalho busca relatar, por meio de análise, ações interventivas de natureza psicopedagógica que retratam os motivos de professores alfabetizadores e suas resistências diante do ato leitor.

3 MÉTODO DE INTERVENÇÃO

A metodologia proposta para essa intervenção será de caráter qualitativa, pois a oportunidade de diálogo entre pesquisador e o pesquisado, ocasiona interação, vivência, familiaridade e confiança, permitindo a observação de experiências que raramente podem ser captadas em outras propostas investigativas (González, 2002, p. 34).

A pesquisa qualitativa tem ainda a vantagem de ampliar o caráter pedagógico, possibilitando reflexão sobre a prática a partir de elementos teóricos e intervenções, na perspectiva de que o conhecimento não é dado, mas construído, inclusive pelo pesquisador. Isso permite articulação entre avaliação, coleta de informação e os momentos de intervenções; essa tríade permite o diálogo constante entre pesquisador e participantes, abrindo zonas de desenvolvimento proximal, quando possibilita o outro a pensar e repensar seu fazer pedagógico, posicionando-se sobre questões e intervenções propostas.

Lüdke e André (2003, p. 11) dizem que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Nesse contexto, a coleta de dados ocorreu por meio de diário de campo, observação e discussão, com um grupo de professores, com intervenções organizadas em sessões psicopedagógicas, que consistiram em levantamentos de dados a respeito do tema sugerido: discussão sobre práticas de leituras. As demais sessões tiveram como objetivos a composição de intervenções pontuais que levassem o grupo a discutir sobre o problema elencado.

3.1 Descrições dos sujeitos

Os sujeitos participantes da pesquisa são professoras alfabetizadoras, que atuam com o segundo ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da Rede Pública de ensino do DF. Atualmente, participam do Curso: Plano Nacional de Alfabetização Idade Certa (PNAIC).

O grupo apresenta as seguintes características: dezesseis professoras; sendo que 3 professoras têm entre 20 a 25 anos em efetivo exercício; 8 professoras têm entre 12 a 17 anos em efetivo exercício; 3 professoras têm entre 01 a 03 anos em efetivo exercício; 2 professoras estão entre 01 a 04 anos em contrato temporário. Todas as professoras possuem formação em Pedagogia.

As professoras disseram, por meio de apresentações, que gostam muito do que fazem, e que apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia, em seus espaços de sala de aula, acreditam que a educação ainda é o caminho para a transformação social e aprimoramento do indivíduo.

3.2 Procedimentos adotados

Durante todas as intervenções foi adotado o registro em forma de diário de campo. Nele, pode ser observado fragmentos discursivos dos professores investigados. Tais fragmentos formam a base do material, aqui, analisado.

4 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA À DISCUSSÃO DE CADA SESSÃO DE INTERVENÇÃO.

4.1- Avaliações Psicopedagógicas

4.1.1 1ª Sessão de avaliação psicopedagógica (16/04/2013)

Procedimento e material utilizado:

Objetivos	Procedimentos
Conhecer aspectos da formação dos docentes investigados. Tais como: vida escolar, profissional, e impressões acerca do que fazem nos momentos de lazer, tendo a leitura como foco das aferições expostas.	<ul style="list-style-type: none"> -Disposição do grupo em círculo; -Confecção de crachás; -Escrita do nome e desenho; - Apresentação oral com indicação de perguntas.

Resultados obtidos e discussão:

O grupo de professoras, à medida que ía chegando, se acomodava nas cadeiras que já estavam organizadas em círculo. Em cima de cada carteira havia um recorte de cartolina retangular e cordão para a confecção do crachá. Ao centro do círculo havia uma caixa com pincéis, canetinhas, lápis de cor, giz de cera e diversos adesivos a serem escolhidos para cada crachá. Foi orientado que cada professor escrevesse o nome e desenhá-lo.

Atrás do crachá, após a escrita do nome, o professor deveria responder as seguintes questões: a) formação; b) tempo de Secretaria de Educação; c) local de trabalho; d) expectativas em relação ao curso, e; e) completar a frase: acima de tudo eu sou, ou estou [...]. O clima da atividade foi bem descontraído, propiciando entrosamento e afinidades.

Das apresentações observou-se que, a maior parte das professoras tem magistério, todas tem pedagogia (algumas pós-graduação). A turma possui três características, quanto ao tempo de serviço; uma parte já está próxima de se

aposentar, entre vinte e vinte cinco anos; outra com menos de quinze e algumas recém-contratadas.

Em seguida, a proposta era de instigar o grupo com quatro perguntas iniciais, a fim de identificar dados a respeito das práticas leitoras das professoras.

Nesse momento, o grupo estava em círculo. Foi feita a primeira pergunta, sobre o que as professoras fazem em seus momentos de lazer. A participação foi geral, pois muitas responderam dizendo que estão com as famílias, que é o melhor dos divertimentos. Outras, porém, disseram que saem com os amigos e/ou ficam em casa vendo televisão e acessando a internet.

Em seguida, perguntou-se que livros marcaram a vida de cada professora e como foi à experiência de leitura e livros na vida escolar. A grande maioria afirmou ter sido muito ruim a experiência com leitura e livros e, por isso, não tinham nenhuma obra que marcasse suas vidas. Elas alegavam não terem tido estímulo, incentivo ou prazer na leitura. Algumas, no entanto, disseram ter tido um ambiente que propiciou o hábito de leitura, porém foi se perdendo ao longo dos anos escolares. Em seguida, fazendo link com as respostas anteriores, foi perguntado se a leitura era um hábito. Todas afirmaram que sim, pois para se ler diariamente era necessário criar o hábito de leitura.

Perguntas	Dados obtidos
1ª O que vocês fazem em seus momentos de lazer?	80% família. 20% amigos, TV, internet.
2ª Quais obras marcaram suas vidas?	80% disseram não se lembrar de nenhuma obra. 20% dividiram-se entre obras de Monteiro Lobato e Machado de Assis.
3ª Como foi sua experiência escolar com livros e leituras?	85% alegam experiência ruim, sem estímulo ou qualquer tipo de prazer. 15% dizem ter sido razoável a experiência, porém não se sentem

	com vontade de ler e, quando leem, são livros de autoajuda.
4ª Leitura é hábito?	100% afirmaram que leitura surge do hábito, porém isso ocorre quando há prazer, estímulo.

Muito se tem divulgado que lazer está ligado à ideia de total desprendimento, fazer algo bom, que nos faça feliz. Partindo do princípio dessa verdade, consolidada no senso comum, foi proposta a pergunta inicial sobre lazer. De acordo com as respostas, percebemos um paradoxo, ao mesmo tempo em que a leitura é entendida e defendida como uma ação de prazer, incentivo e hábito, ela não é realizada em momentos de lazer, nas vidas das professoras.

Britto (2012, p. 47) afirma:

Vivemos em uma sociedade em que o prazer é buscado a todo o momento. E nesse contexto, o entretenimento é mercadoria. Ele deve ser de consumo fácil, ligado ao tempo ocioso, que não exige esforço ou determinação. O tempo da diversão é o tempo do esquecimento, de não pensar em nada. Tem hora para começar e acabar. Não gera futuro e nem consequência.

As colocações de Brito fundamentam as respostas docentes. De fato, a leitura exige esforço e por isso, os educadores não identificam o livro como momento de lazer.

Mas por que as professoras defendem o vínculo entre leitura e prazer?

Perguntadas sobre obras que marcaram suas vidas, algumas professoras disseram nenhuma e poucas afirmaram lembrar-se. Contudo, uma grande maioria afirmou que as más experiências escolares com livros e leitura foram responsáveis por não terem prazer em ler. Por isso, não gostam de ler!

Silva (2011, p. 48), porém, afirma:

A leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Nesse sentido, podemos definir leitura como um ato individual, voluntário e interior, que se inicia com a decodificação dos signos linguísticos que compõem a linguagem escrita convencional, mas que não restringe à mera decodificação desses signos, pois, a leitura exige do sujeito leitor a capacidade de interação com o mundo que o cerca.

Nesse contexto, podemos considerar que o processo de leitura dessas professoras ocorreu de maneira fracionada e pouco favorável às implicações da leitura como prática social.

Leitura e lazer, o que poderiam ter em comum? Para elas, o não prazer resultou na total ausência de um trabalho sistemático de leitura nos anos iniciais da vida escolar. A leitura em toda a sua dimensão de prática leitora e de formação do leitor não foi ensinado!

4.1.2 2ª sessão de avaliação psicopedagógica (23/04/2013)

Procedimento e material utilizado:

Objetivos	Procedimentos
Investigar a constituição dos professores como leitores, a partir de atitudes relacionadas a valores construídos em relação à leitura e ao ato de ler.	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo organizado em círculo; - Leitura oral do livro digitalizado; e - Acompanhamento em tela das imagens projetadas.

Resultados obtidos e discussão

Tomando o encontro anterior como norteador das discussões, tendo as palavras lazer, prazer e hábitos como ausentes no processo de leitura, propusemos nessa sessão avaliativa a continuidade de investigação acerca do ato leitor, tendo como proposta averiguar os valores consolidados sobre as plataformas de leitura material e virtual.

Para tanto, a leitura apresentada foi no formato digitalizado, pois a intenção era de perceber o sentimento diante de uma leitura que saísse do uso

habitual, comumente o livro impresso. Foi apresentado o ebook “Miguel”, Tony Bradmam/Tony Ross. O livro digitalizado, à medida que era projetado na tela, era lido pela pesquisadora, página após página. A leitura oral, com ênfase nas falas e imagens foram intencionais e substanciais diante dos gestos e reações das professoras.

Após a leitura do livro digitalizado, apresentamos como proposta algumas indagações referentes à apresentação da leitura. Quatro questionamentos foram indicados.

Indagações	Resultados obtidos
1ª O que vocês acharam da leitura? O que viram de diferente?	90% disseram ter gostado das imagens, pois chama atenção pelo visual, dinamismo e colorido. 10% disseram que é diferente de um livro impresso e que com certeza as crianças iriam gostar muito mais, pois é dinâmico e colorido.
2ª Qual é o seu sentimento diante da leitura?	90% disseram ter gostado da história, sentiram se bem e relaxados ao ouvirem e virem. 10% disseram ter gostado do conteúdo que serve para refletir, pois faz pensar.
3ª Ler é só para refletir?	80% disseram que toda leitura é para reflexão, pois você pensa sobre o que está lendo. 20% disseram que às vezes a leitura serve para refletir, em outros momentos, não! A leitura tem vários objetivos.

A proposta de uma leitura digitalizada teve como resultados, após discussão, de que a mesma chama mais atenção que o livro impresso. As imagens, o colorido, dinamismo parecem entusiasmar, estimular a atenção de maneira mais

rápida. Os professores consideram que as crianças, talvez, por esse motivo, iriam se sentir mais atraídas.

Conseguimos observar que os professores, de uma maneira geral, entendem a leitura como momento de reflexão, embora, dissessem também que a mesma pode ser para passar o tempo (retomando a ideia de prazer). Nesse caso, não há um fim reflexivo. Ou seja, a leitura pode ser descompromissada.

Britto, alerta para o fato:

O simples hábito de ler descomprometido, sem reflexão aguda do sentido das coisas, numa condição em que a pessoa é levada pelas circunstâncias e motivada por interesses pragmáticos (como seria para tornar-se mais competitivo ou ler para divertir-se e esquecer) se caracteriza como situação de alienação. O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significações e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida. (Brito, 2012, p. 52).

Nesse contexto, cabe pensar sobre tais posicionamentos. Enfim, o que seria uma leitura voltada para reflexão? Qual leitura é não-reflexiva? Que critérios seriam elencados?

Sobre isso, Brito (2012, p. 57) completa:

Obviamente, a escola não precisa preocupar-se com este tipo de leitura, que se autopromove na dinâmica social. Do ponto de vista pedagógico, deve-se ter claro que a leitura interessa enquanto atividade que contribua para a formação intelectual do aluno. O exercício escolar da leitura não precisa submeter-se ao cotidiano extraescolar.

Os dados, ainda, apontam uma tendência em valorizar a leitura digitalizada em detrimento do livro impresso. Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 68) aponta:

Os professores precisam estimular o interesse dos alunos pela leitura, devem trazer o assunto livro para a sala de aula, discutir todos os seus aspectos (capa, ilustrações, dados sobre o autor...), fazer isso de maneira informal e prazerosa, criando um ambiente adequado para o desenvolvimento da mesma, em sala de aula.

Assim, diante das intervenções avaliativas desenvolvidas nas duas sessões iniciais, foi possível levantar dados que sustentaram as possíveis causas que levam professores alfabetizadores queixarem-se da falta de prazer leitora. Destacamos, também, a premissa de que o livro impresso tem perdido espaço frente à leitura digital.

Diante desse quadro, buscando aprofundar o trabalho, as próximas sessões tiveram atividades que aprofundavam a sequência de questionamentos elencados no início desse trabalho.

4.2- Intervenções Psicopedagógicas

4.2.1 1ª sessão de intervenção psicopedagógica (30/04/2013)

Procedimento e material utilizado:

Objetivos	Procedimentos
Analisar opiniões dos professores após leitura de um livro de terror, buscando problematizar a questão do prazer.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral do livro: “Bruxa Bruxa, venha a minha festa, de ArdenDruce”; - Grupo em círculo.

Resultados obtidos e discussão

O grupo foi organizado em círculo de modo que ficasse confortável e atento a leitura do livro. A leitura foi iniciada pausadamente e, a cada página lida, as imagens iam sendo apresentadas para os professores. Na medida em que a voz se harmonizava com as imagens, as reações foram observadas; as professoras ficaram atentas, encantadas com a história, participando e interagindo.

Após o término da leitura algumas questões foram colocadas a fim de iniciar as reflexões:

Perguntas	Resultados obtidos
1ª O que vocês acharam da história?	90% disseram ser uma história bacana, diferente e com imagens que dão medo. 10% disseram que as imagens, embora assustadoras, eram divertidas.
2ª O que você encontrou de diferente em relação ao encontro passado?	80% disseram que foi o livro apresentado; um era digitalizado e o outro impresso. 10% O jeito de apresentar o material foi diferente. Agora, teve interação com o livro, podendo pegá-lo, tocá-lo. 10% afirmam que a leitura deu prazer de maneira diferente.
3ª Ler é bom?	80% disseram que depende da leitura, do assunto e do objetivo. 10% disseram que depende da extensão, do tamanho das letras. 10% disseram que depende do estado, interesse, pois a vida não se resume apenas ao profissional, pois elas tem que atender as demandas da vida pessoal.
4ª Diante dessa leitura como foi à experiência?	80% disseram ter chamado atenção, foi divertida e curta. 20% disseram que se lessem essa história para os alunos, eles iriam gostar. Ela é divertida, apesar das imagens assustarem um pouco.
5ª É possível criar o hábito ouvindo histórias?	100% disseram que se cria hábito se a história for boa, se dá prazer.

Os resultados apontados com essa intervenção demonstram que as professoras identificam que a leitura digitalizada é mais dinâmica, divertida, colorida

e que chamaria mais atenção dos alunos. Elas, porém, veem na leitura, com o livro impresso, também, momento de diversão.

Outro ponto a destacar, é que o livro impresso possibilita maior interação, pois há contato; pode-se pegar, tocá-lo, como se ao senti-lo nos identificássemos com a história e o enredo. Abramovich (1993.p.16) aponta que:

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que tem em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda além de ensinar infinitos assuntos.

Assim, Silva adverte que o professor precisa possibilitar que o aluno tenha contato direto com o livro, ensinando inclusive capa, ilustrações, dados sobre o autor. Esse contato cria elos, identificações.

Os resultados apontam que 100% das professoras pesquisadas entendem a necessidade e importância em estar desenvolvendo o hábito de leitura. Muitas, porém, afirmam que esse hábito só é possível se a leitura propiciar prazer, satisfação.

Britto (2012, p. 61) comenta:

Cabe perguntar, para que o óbvio não permaneça implícito, por que estimular esse hábito (prática, costume). A resposta, ainda óbvia, é a de que a leitura frequente permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador.

Entretanto, não pode se perder de vista que com o advento da tecnologia, a sociedade contemporânea, criou outros mecanismos que possibilitam esse processo de estimulação do hábito da leitura.

A convivência com pessoas diferentes, a interação com produtos diversos da cultura em ambientes em que circulam informações, compreensões e representações no mundo e da vida diversas, a utilização do rádio, TV e das mídias eletrônicas, de forma geral, possibilitaram o alargamento dos horizontes intelectuais e culturais.

No entanto, essas possibilidades parecem não ter a mesma densidade formativa e, quando têm, supõem um modelo de intelectualidade que se desdobra, de alguma forma, na leitura frequente.

Partindo desse princípio, cabe portanto, a escola, enquanto instituição importante para formação do desenvolvimento do hábito de leitura, propor práticas educativas conscientizadoras da importância do contato com livros.

4.2.2 2ª sessão de intervenção psicopedagógica (04/06/2013)

Procedimento e material utilizado:

Objetivos	Procedimentos
Analisar após leitura de uma história, impressões referentes a aspectos referentes ao livro, como enredo apresentado, imagens, sentimentos e conceitos do que venha ser prazer.	-Releitura do livro: Bruxa Bruxa, venha a minha festa”; -Grupo organizado em círculo.

Resultados obtidos e discussão

A proposta dessa segunda intervenção foi partir do livro apresentado no encontro anterior e promover a releitura da história, tendo as crianças como foco das discussões.

O grupo foi organizado em círculo. A releitura do livro foi feita pegando o grupo de surpresa, pois a mesma já tinha sido lida no encontro anterior. Apesar da releitura, observou-se atenção das docentes, elas riram e participaram ativamente da releitura. A expressão do rosto e gestos era de acordo com as imagens apresentadas.

Ao término da leitura foram feitos alguns questionamentos:

Perguntas	Resultados obtidos
1ª O que as crianças sentiriam ao ouvir essa história e ver as imagens?	80% disseram que iam gostar, apesar da feiura, pavor, coisas maldosas.

	20% disseram que sentiriam curiosidade, mas também medo e que esconderiam o rosto.
3ª O pavor pode ser considerado uma forma de prazer?	80% disseram que sim, pois excita, dá nervoso e satisfação. 20% disseram que o medo leva ao alívio, adrenalina, e que a forma de relacionar com ele foi passado por gerações, tradição e cultura.
4ª O que é prazer?	100% disseram ser algo agradável, deixa feliz, satisfação pessoal.
5ª É possível aprender a ter prazer?	100% disseram que não, pois é algo interno, subjetivo e que depende da satisfação.
6ª Toda leitura nos dá prazer?	80% disseram que não! Tem hora que é uma chatice, quando é para dar devolutiva daquilo que leu (quando é uma obrigação). 10% disseram que quando tem que ler com prazo determinado, o tempo atrapalha e é vilão da leitura. 10% disseram que a boa leitura depende do emocional de cada um; se a pessoa está bem a leitura é boa, se está ruim a leitura é ruim.

4.2.3 3ª sessão de intervenção psicopedagógica (11/06/2013)

Procedimento e material utilizado

Objetivos	Procedimentos
Analisar, por meio de um questionário, questões acerca das práticas leitoras das professoras, contrapondo com respostas dadas oralmente.	- Organizar o grupo em círculo; - Distribuição de um questionário com perguntas sobre a prática leitora de cada professora;

Resultados obtidos e discussão realizada

O grupo foi organizado em círculo, orientado a sentar-se de maneira relaxada e descontraída. Em seguida, foi informado que cada professora presente receberia um questionário e que era para ser respondido com calma.

Após esse momento, o questionário foi recolhido e, em seguida, foi feita uma pequena tempestade de ideias sobre duas questões que estavam no questionário. Vejamos:

1ª Vocês gostam de ler?	-90% não gostam de ler; -10% mais ou menos.
2ª Quando a leitura se torna prazer?	-80% quando a escolha é própria; 10% quando não é obrigatória; -10% quando é instigada, estimulada e tem sentido.

4.2.4- 4ª sessão de intervenção psicopedagógica (18/06/2013).

Objetivos	Procedimentos
- Analisar impressões, gestos e posicionamentos frente às questões apresentadas por Britto (2012) sobre o mito do prazer da leitura.	- Organização do grupo em círculo; -Projeção de slides com base no livro Brito (2012) sobre aspectos referentes à leitura e seus desdobramentos.

Resultados obtidos e discussão

A partir da análise feita, depois da aplicação do questionário sobre leitura, foi desenvolvida uma exposição de slides do livro: *Inquietudes e Desacordos- a leitura além do óbvio, do professor Luiz Percival Britto (2012)*.

Inicialmente, apresentamos o autor e, em seguida, o livro e o tema geral sobre o assunto abordado. Os slides foram apresentados articulados com o resultado das perguntas levantadas no questionário proposto na pesquisa.

As respostas ao questionário foram:

1º) O que você faz em seus momentos de lazer?

- 80% a família;
- 10% TV ou internet;
- 05% amigos;
- 05% outros.

2º) Como é feita sua escolha de leitura?

- 70% dependem do momento;
- 10% dependem do tema;
- 10% indicação;
- 05% necessidade;
- 05% outros.

3º) Quanto tempo você dedica a leitura de um livro literário?

- 80% nenhum;
- 05% pouco tempo;
- 05% quando surge oportunidade;
- 05% de meia à uma hora por semana.

4º) Ler é bom? Por quê?

- 90% dizem que sim porque relaxa;
- 05% dependem. Só quando a leitura é prazerosa e significativa;
- 05% quando informa.

5º) Você gosta de ler?

- 80% dizem que sim;
- 10% às vezes;
- 05% não muito;
- 05% estão aprendendo.

6º) Tem algum momento em que você considera a leitura doída, chata, desestimulante? Quando?

- 85% sim, quando é por obrigação;
- 05% quando os textos são extensos;
- 05% quando os temas são desconhecidos;
- 05% quando não atrai; é repetitiva e rápida.

7º) O que você entende por prazer?

- 65% quando se sente bem;
- 15% quando faz o que gosta. Algo prazeroso;
- 10% quando se é livre para fazer algo que gosta;
- 10% quando se tem paz de espírito e está relaxado.

8º) Quando a leitura se torna um ato de prazer?

- 60% quando a escolha é feita pelo próprio leitor;
- 15% quando instigada, estimulada e tem sentido;
- 10% quando não é obrigatória;
- 10% quando é da área de interesse;
- 05% quando é deleite.

9º) É possível ensinar o indivíduo a ler de maneira prazerosa? De desenvolver nele o gosto pela leitura? Como?

85% dizem que sim, contando histórias e fazendo divulgação e propaganda;

- 10% dando liberdade de escolha da leitura.
- 05% quando se estabelece contato com diversos gêneros literários.

Ao lerem e avaliarem os resultados por porcentagem, as professoras foram levadas a pensarem nas questões que Brito traz sobre leitura. Para ele há um consenso de que ler é um valor, e isso é desfavorável, porque reflete uma perspectiva de ordem social, banalizando e ameaçando a força criativa da ideia. Ou seja, há nas falas sociais uma reafirmação da importância da leitura e isso é algo imposto. Isso demonstra como essa ideia é elitizada. Ou seja, quem lê faz parte, vamos assim considerar, da *elite leitora*.

Nessa ordem, não importa de que leitura estamos falando, de como é desenvolvida e nem de como ela se dá; o importante é ler.

Em contrapartida, isso fica muito claro quando em nenhum momento a leitura é indicada como lazer na pesquisa, por parte das professoras. Vê-se, que suas escolhas se dão, dependendo do momento, tema, indicação ou necessidade. Fica evidente a sensação de que ler é uma necessidade que advém do trabalho.

Diante disso, a pesquisadora perguntou:

Pergunta	Respostas
Por que no questionário em nenhum momento, a leitura foi indicada como momento de lazer?	<ul style="list-style-type: none"> - Não é tão estimulante quanto estar com a família; - Não é algo para se divertir, pois tem que ter tempo, lugar; - porque a leitura tem que cumprir um objetivo.

Nessa discussão, fica evidente a real concepção do que venha a ser o lazer Chauí (2008 como citado em Brito, 2012, p. 61) Britto, diz que:

Ninguém há de ser contrário ao entretenimento, ainda que possa ser crítico das modalidades do entretenimento que entretêm a dominação social e política. Seja qual for nossa concepção do entretenimento, e certo que sua característica principal não é apenas o repouso, mas também o passatempo. E um deixar passar o tempo como tempo livre e desobrigado, como tempo nosso (mesmo quando esse “nosso” é ilusório). O passatempo ou o entretenimento dizem respeito ao tempo biológico e ao ciclo vital de reposição de forças corporais e psíquicas. O entretenimento é uma dimensão da cultura tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois, é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, diversão, lazer e repouso. No entanto, por isso mesmo, o entretenimento se distingue da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte.

Essa citação reforça a ideia das professoras em relação à leitura como algo a ser realizado em momentos de lazer. A leitura entendida como trabalho criador e expressivo, das obras de pensamento, não se encaixa, tampouco, nos momentos de distração, diversão no dia-a-dia dos indivíduos.

Vale salientar ainda, que 70% considera que a leitura se torna prazerosa quando a escolha é feita pelo próprio leitor. Brito (2012) sinaliza que a leitura é considerada escolha e que o sentido resulta da ideia que faz o sujeito, pode até ser uma ideia cativante, porém pouco interessante para compreender especificidades e características. A leitura fácil se apoia no senso comum e isso não estimula a indagação da condição humana nem a crítica à criatividade desimpedida, dando a falsa ilusão do conhecimento.

Há certa compreensão equivocada na dimensão formativa da leitura, quando achamos que é o leitor quem dá sentido ao texto e que suas escolhas são sempre legítimas. O ser humano é histórico, e não biológico, portanto, o indivíduo é realização que se faz na experiência íntima do corpo e, ao mesmo tempo, na dimensão histórica, particular geral.

Assim sendo, o gosto se aprende, muda, cria e é ensinado. Não é, dessa maneira, a manifestação de determinações biológicas ou genéticas. A legitimidade do gosto espontâneo é submissa à ordem da produção cultural alienada e alienante.

Nessa direção, a pesquisadora indaga:

Pergunta	Respostas
O que pensam sobre a ideia do autor quando ele afirma que o gosto se aprende?	<p>-É interessante pensar sobre isso, pois quando se fala de escolha própria é porque nunca se teve essa escolha. Sempre a leitura foi imposta;</p> <p>- O gosto é, sim, aprendido!</p>

Nesse momento foi riquíssima a discussão, pois houve um movimento no pensar cristalizado sobre a leitura no âmbito da escolha. As professoras se colocaram diante das concepções apresentadas por Britto (2012), reconhecendo-se em sala de aula, em suas práticas pedagógicas.

De fato, entender que o gosto pode ser ensinado é romper com a lógica do ato leitor como algo biológico. Ou seja, de que as escolhas não podem derivar apenas da vontade pessoal, mas podem ser orientadas, ensinadas.

Brito (2012, p. 78) afirma que:

Não há como sustentar a ideia de que o hábito resulta do gosto, já que o gosto é expressão das formas de ser e do próprio nível de consciência e de conhecimento da pessoa. Há vaga ideia de leitor como alguém com um livro sempre à mão, qualquer que seja.

Promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo; mas que o simples hábito, atitude. Somente no momento em que se reconhece e se vive o conflito é que, em alguma medida, a experiência de ler ganha dimensão humanizadora.

Partindo dessa ideia, solicitou-se ao grupo discutir o hábito de leitura e os processos de ensino e aprendizagem.

Pergunta	Respostas
É necessário mesmo o desenvolvimento do hábito de leitura para se tornar um leitor?	<p>-O autor separa a ideia de hábito da ideia de gosto. O gosto é subjetivo e o hábito é uma atitude. Mas se é possível ensinar o gosto, é possível ensinar o hábito.</p> <p>-Mas, o autor não diz nada sobre ensinar ou não o hábito. Ele diz que um não tem nada a ver com o outro. O hábito é uma coisa, e o gosto é outro;</p> <p>- O hábito não seria a repetição de algo? Repetir não é gostar?</p>

Mais uma vez, a discussão tomou conta, pois conceitos foram sendo reformulados a partir das ideias apresentadas. Ocorreu o estranhamento frente às abordagens que serviram como disparo conceitual para novas reflexões. Paralelo a essa discussão, foi reafirmada à ideia de Britto (2012, p. 96):

Ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábitos ou gosto pela leitura. São necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais), subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação.

Tomando essa reafirmação do autor, voltou-se a questão da pesquisa, quando da pergunta sobre a leitura enquanto algo chato, doído, desestimulante. Por vezes, o grupo afirmou momentos de grande angústia e desinteresse quando da ação frente à leitura.

Brito (2012) realmente afirma que não é fácil como parece, a leitura *por si só* não é um ato de prazer, pois resulta de esforços, concentração, tomada de consciência, organização e acima de tudo de acesso a cultura. Essa acessibilidade, ainda é um tanto restrita, pois a dificuldade no trato com textos sofisticados não resulta de uma incapacidade genérica de leitura ou do domínio precário dos procedimentos formais de decodificação, mas de modo como às pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular, com as formas de produção do conhecimento formal.

5 DISCUSSÃO GERAL

A partir da dinâmica interacional, em cada sessão, dos resultados obtidos e dos aprendizados realizados, foi possível perceber a importância de conhecer como os professores alfabetizadores concebem e desenvolvem as práticas leitoras, tanto em relação ao seu ser leitor, como também em relação ao desenvolvimento dessa prática em suas salas, junto aos alunos.

Os indicadores, de como os professores concebem os processos de leitura, inferidos a partir das discussões, observações, análise do caderno de campo e preenchimento dos questionários, enfatizaram a importância de se construir novos caminhos, propostas e olhares, no que tange a leitura e seus desdobramentos, no processo ensino-aprendizagem.

Como principais resultados da pesquisa, obtivemos:

a) A visão de que a leitura não é conhecida como possibilidade de lazer, e que esse momento é dedicado ao desprendimento, ao ócio, sem compromisso com tempo, hora ou devolutiva de algo cobrado;

b) O resultado de pouco tempo dedicado à leitura, ou seja, 80% do grupo afirmou não reservar nenhum tempo à leitura. Aqueles que disseram reservar, o fazem quando surge oportunidade;

c) Que o grupo considera ler bom; 90%, entretanto, afirmou não reservar tempo para leitura;

d) Que os professores afirmam gostar de ler, porém não há dedicação, Muitos afirmam que a leitura é chata, desestimulante e doída, quando é feita por obrigação;

e) Que a leitura é boa quando há prazer. Esse prazer está ligado a própria escolha, quando é instigante, tem sentido, é dá área de interesse e é por deleite;

f) Que é possível desenvolver o ato leitor de maneira prazerosa, pelo gosto e liberdade de escolhas.

A importância das investigações em relação às concepções e ações das professoras, diante da leitura, diz respeito ao fato de que essas concepções e ações mediam, de qualquer maneira, o fazer profissional das pessoas diretamente envolvidas no processo educativo, mesmo quando elas não têm consciência dessas práticas. Quando um professor aponta, por exemplo, não gostar de ler, essa concepção reflete em seu fazer pedagógico com seus alunos.

Diante disso, observa-se que, as intervenções desenvolvidas pela pesquisadora, a partir das reflexões das professoras participantes sobre as atividades propostas, aprofundaram as análises realizadas no cotidiano e dos acontecimentos da vida à luz de um referencial teórico que visava dar sentido a própria prática profissional e a experiência da leitura.

Durante o período do estágio, as sessões de intervenções psicopedagógicas institucionais tiveram como objetivos analisar as concepções relacionadas às práticas leitoras das professoras participantes, oportunizando um ambiente de diálogo coletivo, mas ao mesmo tempo individual. Desse modo, foi possível levantar contrapontos e até mesmo auxiliar as contradições entre as perspectivas teóricas, concepções pessoais e práticas educativas no processo ensino-aprendizagem.

Como principais aprendizados construídos por meio deste estágio, destacam-se:

- O conhecimento das concepções enraizadas e que definem a prática leitora das professoras participantes da pesquisa;
- A percepção de que o professor, ao dizer que não gosta de ler, reflete em suas práticas educativas a ausência desse trabalho com leituras;

- A compreensão de que as ideias relacionadas ao desenvolvimento do leitor com os momentos de lazer, gosto, escolhas, prazer, hábito, tempo, práticas etc. se apresentam como precursoras de uma deficiente formação pessoal e profissional frente à experiência leitora;
- A necessidade de se organizar e ampliar discussões acerca dessa temática nos espaços educativos.

Salienta-se que cada sessão foi planejada com objetivos específicos, porém os resultados iam se relacionando e interligando-se aos resultados das sessões que se seguiam , criando elos investigativos.

Foi interessante perceber que os valores docentes sobre a leitura estavam associados à ideia do prazer. Essa concepção fortalece o mito da leitura como fonte de prazer (Brito, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nesse estudo, realizar uma reflexão que considerasse as práticas leitoras de professoras alfabetizadoras e suas relações com a leitura. O destaque maior versa sobre falas que justificavam certo distanciamento diante da leitura. As intervenções propostas, embasadas nas concepções de alguns teóricos, procurou considerar as especificidades e necessidades das professoras no processo de construção do conhecimento, sob o enfoque da leitura e seus desdobramentos numa sociedade pautada num grande avanço tecnológico.

Os resultados obtidos, por meio das intervenções adotadas corroboram a ideia de que a prática leitora é envolvida por concepções enraizadas, por uma, quem sabe, experiência escolar tradicional articulada a uma deficiente formação profissional.

Desse modo, é necessário que o educador avalie o lugar que a leitura ocupa na sociedade contemporânea, pois um texto pode ser formador de opinião e/ou modificador de um conceito social.

A escola, sendo uma organização social, tem o compromisso de educar, promovendo questionamento das convicções pedagógicas no que diz respeito aos alunos e seus processos de aprendizagens. Isso inclui a leitura!

REFERÊNCIAS

- Abramovch, Fanny (1993). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Alves, R. (2002, maio) Só aprende quem tem fome. In *Nova Escola*, 152, 45-47.
- Britto, L P L. (2012). *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Boff, L. (1997). *A águia e a galinha: uma metáfora*. Petrópolis: Vozes.
- Chartier, R. (2012, Janeiro). O mundo que lê. *Revista Educação*. 177.
- Druce, Arden. (1995). *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*. Gilda Aquino, Trad.). São Paulo: BRINQUE-BOOK.
- Ferreiro, Emília. (1998). Em entrevista concedida. *Revista Nova Escola*, 44. Fundação Victor Civita.
- Freire, Paulo (1998). *A importância do ato de ler*. São Paulo. Cortez.
- Gadotti, M. (1997). *Lições de Freire*. Faculdade de Educação.
- Gadotti, M. (2000). *Saber Aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*. Évora, Portugal: Universidade de Évora. (Congresso Internacional).
- González REY, Fernando Luiz (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- Lajolo, Marisa (2004). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Lévy, Pierre. (2012, Agosto). Educar para o digital. *Revista Educação*, 184.
- Lüdke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Pennac, Daniel (2012). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Silva, E. T. (2011). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.

Soares, Magda (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. (Cláudia Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Santos, F., Neto M. C. J. & Rösing, K. M. T. (Org) (2009). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global.

Kleiman, Ângela (1998). *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes.