



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A LEITURA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS PRÁTICAS

RAFAELA NUNES DE MIRANDA

Brasília-DF

2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A LEITURA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS PRÁTICAS

RAFAELA NUNES DE MIRANDA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob a orientação da Prof. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília-DF

2015

A LEITURA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS PRÁTICAS

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob a orientação da Prof. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Comissão Examinadora:

Professora Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
(Orientadora)

Professora Dr.^a Maria Emília Gonzaga de Souza
(Examinadora)

Professora Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes
(Examinadora)

Professora Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(Suplente)

A leitura na escola: refletindo sobre algumas práticas. Rafaela Nunes de Miranda - Brasília, 2015, 51 p.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.
Orientadora: Doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Concepções de leitura 2. Ensino da leitura 3. As práticas de leitura em sala de aula.

Ao meu falecido pai, Raimundo Ferreira de Miranda, e à minha mãe, Maurene Nunes de Miranda, que nunca deixaram de me incentivar e sempre acreditaram no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por minha vida e por sempre me abençoar, proporcionando-me saúde e força em minha caminhada.

Aos meus pais, Maurene e Raimundo, pelo amor e apoio incondicional. Juntos sempre fizeram o possível e o impossível para criar a mim e aos meus irmãos, nos oferecendo uma base segura, o que de fato, contribuiu para a minha formação enquanto ser humano.

À minha família. Em especial a minha tia Lucimar, que para mim, é uma grande fonte de inspiração e admiração, ela e seu marido, sempre se disponibilizaram a oferecer ajuda. Destaco também, o meu tio José Edson, que sempre proporcionou momentos de alegria e nas horas difíceis nunca deixou de dar amparo. E ao Ricardo, meu irmão, que me motiva ao demonstrar dedicação e empenho em seus momentos de estudos.

Ao meu namorado, Heitor, por sempre me apoiar e por estar presente, inclusive nos momentos de desânimo e cansaço, agradeço por ser um companheiro amoroso e atencioso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Shirleide, que desde o projeto 4, fase 2, se dispôs a me ajudar na temática que escolhi. Obrigada pela oportunidade e pela confiança depositada em mim.

A todos os professores, por proporcionarem conhecimentos que auxiliam em minha formação. Destaco o professor Renato Hilário, por ser um homem que ensina através do amor, da acolhida e da afetividade, agradeço a ele também pela atenção e cuidado que teve comigo no momento de fragilidade, mediante o falecimento do meu pai.

A todos os amigos que conquistei e fazem parte da minha vida e da minha formação e que sem dúvidas continuarão presentes.

A todos que diretamente ou indiretamente fizeram parte da minha formação, me incentivando e me motivando para ser uma profissional da educação que busca fazer a diferença.

RESUMO

Este trabalho analisa as práticas de leitura utilizadas em uma turma do 4º ano e outra do 5º ano, da escola observada, com base nas concepções de leitura abordadas por Antunes (2003), Kleiman (2007), Koch e Elias (2007), que se fundamentam em uma concepção interativa de leitura, em que o leitor precisa assumir uma postura ativa durante a leitura para alcançar a compreensão do que se lê. Também analisa elementos que caracterizam a escola, sua dinâmica de funcionamento e os processos pedagógicos que utiliza. Além disto, trata da relação-professor aluno com foco na prática de ensino da leitura. Para tal, foi utilizada como metodologia a observação do cotidiano de duas salas de aula do ensino fundamental, durante um semestre. Nestas observações, foram realizados registros que serviram de referencial empírico, utilizados para posterior análise. Para o referencial teórico, foi realizado um estudo bibliográfico acerca da temática da leitura, que serviu de base para analisar as práticas de leitura adotadas pelos dois professores. Com relação aos aspectos didático-pedagógicos foi feito um estudo para perceber como funcionava a dinâmica para além da leitura nas duas turmas. Foi feito também um estudo sobre a relação professor-aluno, visando compreender de que maneira ela contribui para a aprendizagem da leitura. Os dados emergentes dos registros de minhas observações permitiram que eu identificasse a ausência do ensino da leitura de sentido. A leitura que nas duas turmas se processa, não conduz à compreensão dos significados que ela pode estar expressando, mas, embora esteja no nível da decodificação, ela cumpre um papel indispensável ao aprendizado escolar, pois ela está na base de toda e qualquer atividade que ali se processa.

Palavras-chave: Práticas de leitura; leitura decodificada; leitura de sentido.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire).

Sumário

MEMORIAL EDUCATIVO	10
INTRODUÇÃO	15
I. A ESCOLA: LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO.....	17
II. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA	19
III. A PRÁTICA DE LEITURA NA SALA DE AULA.....	30
1. Atividades de leitura no 4º ano	30
2. Atividades de leitura no 5º ano	32
IV. A DINÂMICA DA SALA DE AULA PARA ALÉM DA LEITURA	35
V. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Rafaela Nunes de Miranda, nasci no dia 18 de agosto de 1993. Minha vida escolar iniciou-se no ano de 1996, aos 3 anos de idade, no maternal II, em uma escola da rede privada em Taguatinga, chamada “Manchita”. Não tenho recordações claras dos fatos ocorridos nessa época, porém lembro-me que as professoras eram carinhosas e faziam muitas brincadeiras.

No ano seguinte, fui para o jardim I, meus pais mudaram eu e meu irmão para outra escola particular, fomos para o “Universo das crianças”. Com essa mudança, eu e minha prima começamos a estudar na mesma turma. Em um determinado momento, essa escola passou por uma obra interna e todas as turmas do Jardim de Infância tiveram que se unir em uma mesma sala. Imagine a confusão. O espaço ficou desconfortável e a turma barulhenta.

Em 1998 eu e minha família nos mudamos para o Cruzeiro Novo e fui estudar em uma escola da rede pública. No momento de transição a escola queria que eu repetisse o Jardim I. Minha mãe recorreu à ajuda da minha tia que é professora. Ela foi à escola e, mediante seus argumentos pedagógicos, convenceu a diretora da escola a me submeter a uma avaliação. Passei por essa avaliação e fui considerada apta para continuar no Jardim II. Ao longo desse ano, recebi a notícia que minha prima havia aprendido a ler, e foi nesse momento que comecei a ter uma história com a leitura, pois logo me esforcei para aprender a ler também.

A experiência de alfabetização foi natural para mim. Não tive dificuldades, nem precisei fazer maiores esforços para adquirir a habilidade da escrita e da leitura. Sempre estava lendo, ou simplesmente tentando ler livros de literatura infantil, pois em casa tinham várias coleções destes livros. Quando estava na rua, fazia o maior esforço para ler todas as placas e assim por diante.

Durante as brincadeiras, sempre queria ser a professora. Penso que talvez a minha profissão estivesse sendo gestada desde aquela época. A primeira, a segunda e a terceira séries do Ensino Fundamental foram muito tranquilas. Eu era uma criança feliz, com muitos coleguinhas e não costumava dar trabalho na escola.

Quando cheguei na quarta série, algo diferente aconteceu, a minha professora sempre faltava as aulas, ou porque estava de atestado ou de abono e o meu processo de aprendizagem ficou afetado, pois não havia professores para substituí-la.

Em 2004, quando fui para a quinta série, saí da escola da rede pública e fui para a rede privada, no Cruzeiro-novo. Novos acontecimentos ocorreram. Tive um pouco de dificuldade no momento da transição, pois comecei a ter novas matérias, passei a ter mais de um professor e sempre tinha aula, mesmo quando o professor regente da disciplina faltava. No primeiro momento, tive problemas para me socializar.

Nesta época, tive muita dificuldade com Matemática. Penei bastante até começar a acompanhar o ritmo da turma. Não tive maiores problemas na disciplina de Língua Portuguesa. Nessa escola de 15 em 15 dias levávamos um livro de literatura para casa e, no final de cada bimestre, fazíamos um café com letras. Momento em que cada aluno da turma fazia uma redação sobre o livro que mais havia gostado e socializava com todos os colegas. No final, tinha um lanche coletivo. Além desse projeto, havia, também, o amigo secreto, em que, durante todo o ano letivo, escrevíamos cartas para algum colega da mesma série, que estudava na outra unidade da escola. No final do ano, durante um encontro, tínhamos a oportunidade de nos conhecermos pessoalmente. Era muito divertido.

No ensino fundamental eu tinha uma amiga que, apesar de estudar há mais tempo naquela escola, tinha mais dificuldades do que eu e eu sempre buscava ajudá-la. Nunca fiquei para a recuperação e quando ela ficava, ia para minha casa, pois era eu quem a ajudava a estudar para as provas.

Durante as férias estava lendo um livro e minha tia me fazia perguntas acerca da história e eu tinha dificuldades para responder. Ela me fez ler o livro outras vezes, até que realmente eu compreendesse o que estava lendo. Me fazia ler tantas vezes quanto fosse necessário, até consegui responder aquelas perguntas, pois ela percebeu que eu não estava conseguindo entender o que estava lendo. Confesso que naquele dia fiquei um tanto apreensiva, pois achava que era uma ótima leitora, até perceber que diante de perguntas mais complexas, eu não conseguia respondê-las, pois não estava conseguindo alcançar a compreensão.

Em 2008 concluí o Ensino Fundamental e ingressei no Ensino Médio, em outra escola, que também era da rede privada. Lá os métodos de avaliação eram diferentes e voltados para o vestibular, cuja meta era a UnB. No início, achei um pouco difícil, mas nada que um esforço maior não pudesse me levar a alcançar o ritmo que a escola cobrava. Passei toda a etapa nessa escola, e, mais uma vez, lá

estava eu a ajudar meus amigos a estudar e aprendendo com eles as coisas que ainda não sabia.

Nesse período, tive um déficit muito grande com a leitura. Mesmo com uma maior pressão em relação aos estudos, deixei a leitura de lado, apesar da disciplina de literatura nos sugerir a leitura de vários livros, acompanhada sempre de uma proposta de trabalho. Porém, a preocupação maior era com as notas que não estavam tão boas, principalmente em matemática. Na realidade, os professores não pareciam preocupados se estávamos alcançando todos os níveis da leitura. Estavam menos interessados ainda em nos fazer alcançar as habilidades necessárias para nos tornamos leitores competentes.

O Ensino Médio foi uma fase na qual a imaturidade a respeito de que formação seguir foi amadurecendo aos poucos, pois estava muito confusa. Só havia mais três anos para descobrir o caminho a seguir. Fiz alguns testes vocacionais com a orientadora da escola e todos sempre me levavam para o lado das ciências humanas. Alguma coisa nos testes me fazia vislumbrar. Mas o que das ciências humanas? Ainda não conseguia descobrir isto.

Assim, saí do Ensino Médio sem ter certeza do que queria. Precisava de mais tempo para descobrir o que gostaria de fazer. Durante o primeiro semestre de 2011, dediquei-me aos estudos para passar no vestibular. O problema é que ainda não havia decidido o curso.

Nos meus momentos de reflexão e de testes vocacionais, olhei para mim mesma, para minha bagagem e descobri que em quase todas as fases da minha vida eu estava buscando me superar, e sempre estava tentando ajudar meus amigos a fazerem o mesmo, auxiliando-os nos estudos, emprestando cadernos, entre outros. Levei em consideração aquilo que eu gostava de fazer e me decidi pela pedagogia.

Continuei com os estudos para passar no vestibular e, no 2º semestre de 2011, fui aprovada na Universidade de Brasília. Minha trajetória na Universidade tem sido muito gratificante. No primeiro semestre, a disciplina com a qual mais me identifiquei foi Psicologia do Desenvolvimento Humano. As outras matérias não me chamaram muito atenção, apesar de saber que estavam contribuindo para a minha trajetória dentro da Faculdade de Educação.

Um mês antes de começar o segundo semestre, perdi o meu pai. Por um momento pensei em desistir, mas Deus e Maria passaram na frente e me deram

forças para continuar. Apesar da greve e do momento que estava passando em minha vida, o semestre foi gratificante. Na época, fazia Projeto 2 com o professor Hilário, um exemplo de homem, que me fez acreditar ainda mais no amor, sentimento essencial na nossa profissão. Ele foi uma das pessoas que me deu forças para continuar. Nesse mesmo período, comecei a fazer estágio como professora auxiliar no Colégio Marista João Paulo II, o que muito acrescentou na minha formação.

A partir do terceiro semestre, a minha rotina começou a ficar bem acelerada. Apesar do cansaço, permaneci disposta a continuar na universidade e seguir em busca dos meus sonhos: trabalhar com a educação e contribuir para o desenvolvimento e formação dos cidadãos. Outra vez, uma disciplina ligada à psicologia estava chamando a minha atenção. Ela mostrava o que os autores dizem sobre como se dão os processos de desenvolvimento. Foi nesse semestre também que tive um primeiro contato com alfabetização, por causa da disciplina Língua Materna.

Quando cheguei ao quarto semestre, comecei, de fato, a me encontrar na universidade. Fiz Projeto 3, fase 2, com a professora Vera, no qual fiz uma pesquisa sobre mediação de leitura como estratégia para alcançar a compreensão leitora, o que me deixou bastante empolgada e me fez perceber a importância da leitura. Posso dizer por mim mesma, como a falta do hábito da leitura prejudica outros processos de aprendizagem. Como professora, devo estar bem atenta para este fenômeno, para que possa desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e ajuda-las a se transformarem em leitores proficientes.

No quinto semestre, aprofundei os dados da minha pesquisa, no Projeto 3, fase 3, fazendo um estudo de caso com relação à questão de como as estratégias de leitura mais competentes podem auxiliar na compreensão leitora de uma criança. Também fiz uma disciplina pela qual tenho uma grande admiração: Educação Infantil com Maria Fernanda Cavaton, o que me encantou ainda mais, pois percebi que estava indo pelo caminho certo.

No final do ano de 2013, o meu estágio no Colégio Marista estava chegando ao fim. Foi quando recebi a notícia de que a instituição queria me contratar como professora extraclasse do turno integral, mesmo sem eu ter completado a graduação. Essa notícia me deixara muito feliz, não imaginava que isso pudesse acontecer.

Iniciei o ano de 2014 com novos desafios e muita animação. Estava disposta a oferecer o meu melhor em minha profissão e também precisava me empenhar muito na faculdade para que não atrasasse a conclusão do curso. No primeiro semestre de 2014, comecei a fazer a primeira fase do estágio obrigatório, realizei as observações no colégio em que trabalhava no turno contrário, em uma turma de quarto ano. Porém, ao chegar ao segundo semestre, não estava satisfeita com as observações que havia feito. Sentia que precisava perceber a realidade de uma escola pública. Desse modo, procurei a professora Shirleide e fiz a segunda fase do estágio obrigatório em uma instituição da rede pública de ensino, situada no Cruzeiro Novo. Foi durante as observações realizadas nesta escola que pude perceber o quanto distante se encontrava o processo de ensino da leitura. Essa percepção me levou a escrever a minha monografia, cujo tema é: A leitura na escola: refletindo sobre algumas práticas.

Enfim, 2015. Ano em que chego à reta final da graduação. Agora no oitavo semestre, canalizo os meus esforços para minha monografia. Dedico-me, também, a mais três disciplinas e uma monitoria.

Realizo esta monitoria com o professor Hilário, na disciplina Educação de Jovens e Adultos. Os pensamentos do professor e os debates realizados durante os encontros aguçaram a minha reflexão sobre a importância do ato de ler para a constituição do ser de poder, que era excluído pela sociedade dos indivíduos que sabiam ler. Com isso, pude ter a confirmação do quanto à aquisição da leitura de sentido, ou seja, aquela que está vinculada a compreensão do que é lido, contribui para a formação do cidadão. De fato, estes ensinamentos foram fundamentais para a escrita da minha monografia e para a minha formação.

Olho para a minha trajetória e digo que na Universidade vim buscar conhecimentos que possam acrescentar ainda mais na minha vida; buscar respostas para as indagações que me levem ao aprofundamento destes conhecimentos, para que eu me torne uma profissional de qualidade, com competência para passar para os meus aprendentes o conhecimento, a capacidade crítica, para a qual a leitura de sentido é de extrema importância na sociedade letrada.

INTRODUÇÃO

Há tempos ouço, reiteradamente, que as crianças concluem o 5º ano sem saber ler. Também ouvi, muitas vezes, que aprender a ler significa desvelar a rede de significados, que subjazem a superfície do texto. Ouvi outras vezes que a escola é o espaço essencial para o processo de aquisição da habilidade da leitura no sentido compreensivo.

Li, certa vez, algumas páginas do livro de Chartier publicado em 1996, onde ela aponta que a leitura é a atividade escolar que tem por finalidade a compreensão. “A leitura sejam quais forem as suas realizações, sempre tem por objetivo compreender o texto” (p.113). E que esta leitura compreensiva, para ser aprendida, precisa da ajuda de um professor colaborativo, precisa de um espaço prazeroso, no qual o aluno-leitor se encontra com o autor e no diálogo com ele, aprende a compreender e a dar sentido ao que ler.

Todas estas informações foram despertando em mim a vontade de desvendar, na prática, esta leitura compreensiva, até porque eu não participara antes de nada parecido. Remoendo minhas dúvidas, que surgiram ao longo do curso, tomei a decisão de buscar saber se, e em que momento, na escola, se aprendia a construir o aprendizado da leitura de sentido, aquela em que o leitor interage com o autor, através do texto, para alcançar a compreensão. A partir disso, queria saber se este aprendizado era real. Em caso afirmativo, por que as crianças não aprendem a ler? Por que os alunos não conseguem entender o que leem?

Para responder estas perguntas busquei suporte em autores, que, com base na concepção interacionista da língua, centraram seus estudos na questão da leitura escolar. As leituras destes autores orientaram os rumos deste trabalho e trouxeram elementos esclarecedores para o assunto e, principalmente, no que se refere a análise dos fatos, que favoreceram o desenvolvimento e as considerações finais desta monografia.

Como referente empírico, lancei mão dos registros provenientes das observações que fiz em sala de aula, por ocasião do meu estágio obrigatório.

Desse modo, o objetivo principal deste trabalho passou a ser identificar como ocorre o processo de ensino da leitura nas duas salas de aula observadas, uma do 4º e outra do 5º ano do Ensino Fundamental, buscando analisar as atividades de leitura adotadas na prática dos dois professores, verificar como se procede a

dinâmica da sala de aula no sentido didático-pedagógico e perceber como a relação professor-aluno contribui para a aprendizagem da leitura.

No primeiro capítulo, faço uma descrição sucinta da escola que serviu de universo, de onde observei a realidade e interpretei, de acordo com as minhas reflexões, as práticas dos dois professores que foram o foco para o desenvolvimento da monografia.

No segundo capítulo, resgato as leituras realizadas e apresento uma discussão sobre o tema da leitura destacando as principais perspectivas de análise da leitura como prática social e escolar.

O terceiro capítulo traz um recorte das práticas de leitura observadas nas salas de aula, que foram objeto deste estudo, descrevendo e analisando-as.

O quarto capítulo procura examinar de forma descritiva a dinâmica que se desenvolve, no dia-a-dia das duas turmas observadas, trazendo breves análises deste contexto.

O quinto e último capítulo busca apresentar a importância da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem e de que forma esta relação contribui para a formação de leitores autônomos.

Dando finalidade, apresento as minhas considerações finais e as minhas perspectivas profissionais.

I. A ESCOLA: LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Pareceu-me oportuno descrever a escola, para situar melhor o universo de onde brotaram os registros que fundamentaram esta monografia.

Após alguns percalços e recusas por parte de algumas escolas públicas que me aceitasse como estagiária, enfim, encontrei, no Cruzeiro Novo, uma instituição que me acolheu e me abriu suas portas. Tratava-se de uma pequena edificação térrea, onde funcionavam, nos turnos matutino e vespertino, turmas da educação infantil, ensino fundamental I e uma Classe Especial, atendendo no total, 317 alunos, os quais procedem do próprio Cruzeiro, da Vila Estrutural e de parte do Sudoeste. Esta informação pode ser confirmada no Projeto Político Pedagógico de 2013, o qual também destaca que a maioria das famílias dos alunos da escola tem um bom nível socioeconômico, mas convivem com problemas familiares e com a ausência de atividades de lazer.

Esta escola era constituída por 7 salas de aula, 1 sala de recursos, 1 sala destinada à coordenação e aos professores, 1 sala ocupada pela direção, 1 sala onde funciona a orientação educacional, 1 sala para a secretária com 1 anexo para a mecanografia, 2 banheiros para os servidores, 1 banheiro para os vigias, 2 banheiros para uso dos alunos, 1 copa, 3 salas que funcionam como depósito, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 sala de informática e 1 cantina. Ao todo são 26 dependências.

Cada sala de aula tinha um espaço para atender até 26 alunos e contava com uma lousa branca, três armários, dois murais, uma mesa e uma cadeira para a professora e 26 carteiras para os alunos. Todo esse mobiliário era novo e bem conservado.

Os ambientes das salas de aula eram pouco ventilados, apesar de possuir grandes janelas. O calor era amenizado com o auxílio de ventiladores.

A sala de recursos era a menor de todas. Mas como a quantidade de alunos que recorriam a esse espaço era pequena. Ela conseguia atender a todos com relativo conforto. Nesta mesma sala, havia atendimento individualizado para duas crianças com deficiência intelectual.

A biblioteca possuía um acervo de tamanho regular. Uma vez por semana cada aluno tinha o direito de retirar um livro para ler em casa. Não presenciei nenhuma ida das turmas à biblioteca e nenhuma atividade realizada mediante esta

leitura, durante o período em que realizei as observações (16/09/2014 a 28/10/2014). Esta prática era descrita no Projeto Político Pedagógico da escola como um projeto de leitura, porém não pude confirmar este dado.

A sala de vídeo era equipada com uma televisão, um DVD, colchonetes, cadeiras, uma mesa grande, um acervo de filmes e duas prateleiras utilizadas para organizar os livros didáticos da escola. O uso desta sala pelos professores dependia da disponibilidade, razão pela qual eles precisavam fazer reserva indicando data e horário que pretendiam usá-la.

O setor de informática funcionava em uma sala com 18 computadores, de uso limitado em função do precário serviço de internet. Um ar condicionado aliviava a temperatura do ambiente. Sem este último, a permanência ali seria insuportável. Cada turma podia usar esta sala uma vez por semana, em horários pré-definidos.

Anexo a cantina, ficava o depósito de alimentos e uma cozinha utilizada para preparar a merenda dos alunos, que era servida nas salas de aula porque a escola não possuía um refeitório.

Além das dependências citadas, existia um pátio central, dividido em duas quadras, onde se realizavam atividades culturais, cívicas e de lazer. Estas quadras eram pequenas, não comportando todos os alunos ao mesmo tempo, daí o uso do sistema de rodízios.

Havia um mural dentro das salas e um mural externo a cada uma delas. As atividades colocadas nos murais eram produzidas pelos alunos, mas não percebi nenhuma que fizesse referência à leitura.

Na entrada da escola existia um jardim relativamente bem cuidado e equipado com quatro bancos situados nas laterais. No lado esquerdo do prédio, existia uma horta, cujos produtos enriqueciam a merenda escolar. No lado direito, ficava um parquinho em precárias condições de funcionamento, não permitindo seu uso. A escola está localizada na área urbana do Cruzeiro Novo, em um espaço limitado, sem qualquer possibilidade de expansão.

As instalações físicas careciam de manutenção. Os banheiros dos alunos, por exemplo, tinham muitas infiltrações e exalavam um cheiro desagradável e também o telhado de zinco, precisava ser trocado, pois em dias de chuva provocava um barulho ensurdecedor que atrapalhava o desenvolvimento das aulas e o trabalho dos funcionários.

A professora do 4º ano fez graduação em uma faculdade da rede privada, ela relatou que atuava na área há 10 anos e dava aula nesta escola cerca de 4 anos. O professor do 5º ano se formou na Universidade de Brasília, em 2011, e o seu contrato com a Secretária de Educação era temporário. Ele informou que atuava na área por volta de 3 anos.

II. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Para analisar os dados oriundos dos registros, notadamente referidos à leitura, procurei me apoiar em teóricos especialistas no assunto. Isto porque percebi que os caminhos da leitura são longos, diversos e precisam de motivação e de ajuda para poder serem aprendidos. É fundamental que a criança aprenda, desde cedo, a gostar dos livros, que sinta vontade de aprender a ler e entender melhor o mundo ao seu redor, pois, como diz Freire (1989), primeiramente o que se aprende é a “leitura do mundo”. Para ele, o ato de ler se antecipa e se alonga na observação que a criança faz do que está ao seu redor. Por isso, ele diz, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p.8).

Contar histórias, por exemplo, é um jeito eficiente para começar a fazer com que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Ler livros de histórias para elas desperta a curiosidade, a vontade de entender cada vez mais, a vontade de descobrir “o mundo” através da palavra escrita, viajar, fugir do contexto imediato. A este respeito, Terzi (2006) destaca que “a passagem da linguagem oral contextualizada, para a linguagem escrita descontextualizada é promovida pelo adulto através, principalmente, das histórias por ele lidas com frequência para a criança”, isto quer dizer que esta linguagem oral faz parte do contexto imediato da criança, e as histórias infantis, contadas pelo pai mais competente, partem de outro contexto, que a princípio é descontextualizado para a criança.

É com a palavra que se constrói o texto. No texto, está todo o conhecimento produzido pela humanidade. Tudo que se precisa saber e conhecer. E a palavra e, conseqüentemente, o texto só se aprende através da leitura.

O aprendizado da palavra se inicia pelo primeiro nível da leitura, que é o processo da decodificação do que está escrito, segundo (BORTONE, 2004, p.21) a decodificação “aborda o que está explícito no texto”, ou seja, o que está na sua

superfície. É o momento em que a criança aprende a decifrar os códigos da língua, formada pelas letras, sons, palavras e frases.

O passo seguinte nesta caminhada é aprender a ler o que está além da mera decodificação gráfica, além da palavra escrita, o que está implícito, o que não está aparente, visível, o que está nas entrelinhas. Neste sentido, Bortone (2004, p.21) enfatiza que “a leitura é um processo em que o leitor participa não apenas decodificando as palavras e frases, mas, sobretudo, dando **sentido** a essas palavras e frases”. Ou seja, após a aquisição da leitura do que está escrito na superfície do texto é que a criança se torna capaz de ir além, dominando pouco a pouco o texto escrito. É quando ela começa a entender a mensagem nele contida. Neste ponto, quando o leitor começa a compreender o que lê, pode-se dizer que este aprendeu a ler.

A partir daí a criança começa a descobrir que saber ler significa desvelar a rede de significações que subjaz à superfície do texto. Começa a descobrir a importância da leitura como um instrumento do saber.

Desse modo, o que se espera da escola é que ela funcione como fator primordial para a aquisição da habilidade da leitura compreensiva. Reitero com a afirmação de Chartier (1996, p. 113) que diz que “a leitura, seja qual forem as suas realizações, sempre tem por objetivo compreender o texto”.

Para Antunes (2003), a principal função da leitura é a comunicação, “uma atividade de interação entre sujeitos” (p.67). Por isso, ela entende que na leitura decodificada, por não se preocupar com a aquisição desta habilidade, “não há leitura, porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto” (p.27).

Desse modo, a autora considera indispensável a interação no momento da leitura para se alcançar a compreensão, pois caso não ocorra esta interação, a leitura se restringe a decodificação dos sinais gráficos, que apesar de ser importante, não leva o leitor a compreender o texto.

Neste caso, conforme a autora, a leitura seria uma atividade mecânica, “sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”. É o caso do que acontece na escola, onde a leitura não passa de uma atividade

[...] puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras cobranças; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício,

sejam aqueles da leitura em voz alta realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas fichas de leitura. (Idem, p. 28).

Quando a leitura acontece neste contexto, ela deixa de ser uma atividade prazerosa e passa a ser vista, pelo aluno, como uma obrigação, o que não causa neste o interesse pelo ato de ler.

Por conseguinte, “uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto”, os quais:

[...] privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros). (Idem, p.28).

Logo, este tipo de atividade não tem a capacidade de “suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura” (p.28). Deste modo, fica claro que para Antunes a leitura é

[...] uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (Idem, p. 67).

Assim sendo, os elementos gráficos têm sua importância, porque apontam para as “‘instruções’ do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões” (p.67). Estes elementos gráficos servem, portanto, como pistas para se compreender o que está no texto e, somado ao “saber prévio do leitor, se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto” (p.69).

Em texto produzido em 2009, respaldada na concepção interacionista, Antunes reforça a ideia da leitura como sendo:

[...] o encontro entre dois ou mais interlocutores [...] sobretudo porque esses interlocutores são autores-leitores e leitores-autores que já trazem em seus repertórios experiências de outras escritas e de outras leituras. [...] Falo de uma leitura interacionista, também,

porque a leitura envolve a interação entre diversos tipos de conhecimento. [...] Falo de uma leitura interacionista, ainda, porque tenho em vista a leitura que visa *objetivos e propósitos claros e diversificados* e, assim, não se reduz a uma mera tarefa escolar. (ANTUNES, 2009, p.203).

Sendo assim, a leitura interativa promove uma troca de experiências e conhecimentos entre leitor e autor, através do texto. Esta atividade de interação, com objetivos claros, está voltada para a construção de sentido.

Enfim, ela enfatiza que a leitura:

[...] vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado [...] uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto. [...] uma leitura que, ao lado de um sentido, busca descobrir intenções, pretensões, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um 'dizer' que é também um 'fazer', o que não deixa também de ser uma leitura atenta dos elementos formais desse dizer. [...] portanto, uma leitura que é uma "*atividade de procura*", na expressão de Ângela Kleiman. (Idem, p.204).

Nesta mesma linha de pensamento, Koch e Elias (2007) dizem que a decodificação é um tipo de leitura que, em um primeiro momento, conduz o leitor a concentrar-se apenas no texto. Neste caso, elas afirmam que:

[...] o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Consequentemente, **a leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito". (KOCH; ELIAS, 2007, p.10, grifos das autoras).

Cabe ao leitor, segundo estas autoras, "o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto" (p.10). Desse modo, o leitor assume um papel passivo, pois não há uma interação. Na realização deste tipo de leitura, é necessária, somente, a decodificação dos sinais gráficos presentes na superfície do texto.

Em um segundo momento, elas mostram outra vertente da decodificação, que conduz o leitor a centrar sua atenção em descobrir as intenções do autor ao escrever o texto, tendo em conta suas ideias. Este é o típico caso de leitura reduzida

[...] a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação

autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. (Idem, Ibidem).

Pois, neste caso, “o texto é visto como um produto – lógico- do pensamento do autor” (p.10), onde o leitor tenta captar as ideias do autor do texto. Sendo assim, esta concepção parte do pressuposto de que há somente uma maneira de interpretar o texto, pois, segundo as autoras, o sentido está centrado no autor.

Estas autoras utilizam estas definições iniciais como um processo didático que tem por objetivo colocar em destaque o foco interacionista, que fundamenta a crença na leitura de sentido. Com base nesta concepção, elas afirmam que a leitura é

[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Idem, p.11, grifo das autoras).

Desse modo, o nível da leitura decodificada é importante, pois através da leitura dos elementos que estão presentes na superfície do texto é que o leitor será capaz de vir a realizar uma leitura compreensiva. E na realização deste tipo de leitura

[...] os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (Idem, p. 10/11, grifos das autoras).

A interação entre autor-texto-leitor irá permitir que, durante a leitura, os leitores estabeleçam relações entre seus conhecimentos e experiências adquiridas e as novas informações obtidas no texto, fazendo inferências e percebendo as ideias do autor, para que se possa criticar e avaliar, confirmando ou negando hipóteses, produzindo, assim, a compreensão. As autoras dão destaque aos

[...] **sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação.** O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, etc. (Idem, p.12, grifos das autoras).

Para que isto aconteça, é necessária a adoção de estratégias antes, durante e após a leitura, que devem ser trabalhadas e ensinadas pelo professor (a). Este assunto será tratado adiante.

Já Kleiman (2007) tenta, nesta obra estudada, mostrar o outro lado da questão, aquela que, via de regra, é mais comumente utilizada na escola e que acaba contribuindo para reforçar a ideia de que os alunos não sabem ler. Ela alerta, no entanto, para a necessidade de se aprender a gostar de ler, até porque:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2007, p.16).

A seguir, alguns pontos de seu pensamento, em que ela revela como o uso que se faz da leitura no espaço escolar não contribui favoravelmente para o aprendizado efetivo da leitura de sentido.

No primeiro caso, ela fala da prática da leitura decodificada, dizendo que:

[...] Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (Idem, p. 20).

Este tipo de atividade é importante em um primeiro momento, porém, a prática do professor não pode se restringir ao nível da leitura decodificada, pois sem o avanço para os outros níveis da leitura, os alunos, possivelmente, não conseguirão realizar uma leitura de sentido. O que acabará por reduzir a leitura a:

[...] uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Essa atividade passa por leitura, quando a verificação compreensão, também chamada no livro didático, de “interpretação”, exige apenas que o aluno responda perguntas sobre informação que está expressa no texto. (Idem, *Ibidem*).

Portanto, uma leitura que está centrada na decodificação gráfica da superfície textual. Segundo a autora, os exercícios que seguem, após este tipo de leitura, exige que o leitor apenas localize informações no texto. Por esse motivo, Kleiman considera esta prática empobrecedora. Isto porque este tipo de atividade não leva o aluno a realizar inferências, a buscar o que está implícito no texto, conseqüentemente, não o leva a alcançar a compreensão.

Na segunda, a autora faz uma crítica à tática muito comum na escola, a leitura em voz alta como mero recurso avaliativo. Para ela, este tipo de prática

[...] inibe, ao invés de promover a formação de leitores. Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao professor “perceber se o aluno está entendendo ou não”, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta. (Idem, p.21).

Quando o aluno é solicitado a fazer uma leitura em voz alta, sem ter realizado nenhuma leitura silenciosa previamente, ele é pego de surpresa e para não se submeter a nenhum tipo de constrangimento, ele volta toda a sua atenção para a leitura dos elementos que estão na superfície do texto, sem se atentar à construção do sentido do que se lê.

Outra crítica que ela faz diz respeito:

Também a leitura que é cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimentos de fichas é uma redução da atividade a uma avaliação desmotivadora. A insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção das associações desta última com o dever e não com o prazer. A leitura que é medida mediante número de páginas [...] é também uma forma de avaliação que justifica o passar dos olhos pelo número de páginas exigido, sem engajamento cognitivo ou afetivo. O aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura. (Idem, p.23).

Quando a leitura está vinculada a alguma atividade avaliativa, ela se reduz a leituras desmotivadoras. Isto porque os alunos não a realizam no intuito de extrair sentido, muito menos por prazer, e sim para cumprir com as ordens do professor, pois futuramente será cobrado.

Outra crítica da autora, diz respeito à leitura como integração numa concepção autoritária. É claro que uma boa leitura deve ser integrativa. Contudo, o uso exclusivo e descontínuo da leitura como integração conduz a que se pense que existe

[...] apenas *uma* maneira de abordar o texto, e *uma* interpretação a ser alcançada. Essa concepção de leitura permite todas as deturpações já apontadas, que agora, resumimos: a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”. (Idem, *Ibidem*).

Não há interação neste tipo de leitura. E o ato de ler dever ser o contrário, em que:

[...] os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (Idem, *Ibidem*).

Desse modo, neste tipo de leitura, o conhecimento prévio do leitor não é levado em conta para a construção do sentido do texto. Cabendo ao leitor apenas analisar os elementos textuais para se aproximar da “interpretação autorizada”.

As referências enunciadas deixam claro que a leitura desvinculada da compreensão do que é lido torna-se uma atividade mecânica, de decodificação. A compreensão do que se lê é definida por Brandão (2006), “como resultado da busca de sentido empreendida pelo leitor” (p.61), através da qual ele acaba descobrindo que o entendimento do que se lê só acontece na interação entre o autor e o leitor, intermediada pelo texto.

A leitura de sentido passa, pois, pelo processo inferencial. É a inferência que garante ao leitor a possibilidade de realizar uma leitura significativa, desde que ele

(leitor) assumam uma postura ativa, acionem seus conhecimentos e suas experiências prévias e os relacione com as informações trazidas pelo texto.

Neste sentido, Bortone (2004, p.21) afirma que “um texto só faz sentido quando ativamos informações que estão implícitas. Estas informações são ativadas por meio de pistas que estão na superfície do texto”. Ela também afirma que “todo texto carrega inúmeras informações implícitas que são fundamentais para sua compreensão e essas informações completam o sentido do texto lido”. Logo, para que o leitor possa alcançar a compreensão global de um texto, é fundamental que ele realize inferências.

Neste percurso, o primeiro passo é levar o aluno “a detectar as inferências, isto é, o que está implícito no texto.” A seguir, de posse delas, ele constrói “suas inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e por meio das pistas que o texto lhe dá.” O terceiro passo “é o momento da interação leitor-texto: o leitor, durante a leitura, vai complementando as informações explícitas com as informações implícitas que as pistas do texto lhe possibilitam inferir.” (BORTONE, 2004, p.21). Após ter adquirido o nível da leitura decodificada e ter aprendido a fazer inferências, compreendendo o que está além da superfície do texto, o leitor terá a possibilidade de alcançar a leitura de sentido.

Este aprendizado só é possível mediante o auxílio do professor, pois somente com a ajuda dele o aluno aprenderá a ler de fato. Kleiman (1993) citada por Brandão (2006) é enfática ao afirmar que:

[...] a compreensão não surge como consequência automática da apropriação do sistema de escrita alfabético. De fato, mesmo lendo um texto ou um parágrafo de modo fluente, temos, muitas vezes, dificuldade de entender o que foi lido ou vemos essa dificuldade explicitada por nossos alunos. Diante disso, consideramos que compete ao professor várias atribuições para a constituição de um leitor autônomo que, cada vez mais, faz da leitura uma ação consciente, reflexiva e intencional. (KLEIMAN, 1993; citada por BRANDÃO, 2006, p. 63).

Para Terzi (2006, p.64) “o leitor proficiente questiona constantemente o texto e seu autor durante a leitura, e é esse questionamento que o leva a buscar todas as informações necessárias para a construção de sentido”. Ressaltando que “o leitor iniciante [...] ainda não desenvolveu essa habilidade”. Desse modo, “as perguntas apresentadas pelo professor, além de orientar a leitura das crianças em sala de

aula, servem-lhes de exemplo para as perguntas que futuramente farão durante a leitura individual de textos”.

Como dito anteriormente, para formar leitores competentes, o auxílio do professor é imprescindível. Para o alcance de uma leitura compreensiva, algumas habilidades devem ser desenvolvidas. Albuquerque (2014) diz que

[...] formar leitores não se restringe a ensinar o sistema de escrita alfabética, sendo necessário um trabalho sistemático que possibilite situações reais de leitura com diferentes propósitos e que busquem o desenvolvimento e construção das várias estratégias para compreensão. (ALBUQUERQUE, 2014, p.54).

Neste sentido, é necessário que o professor ensine estratégias de leitura aos alunos, para que, futuramente, estes se tornem leitores autônomos.

Segundo Solé (1998, p.72), “formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. Desse modo, ela destaca que entende

[...] as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p.76).

A autora compartilha com as ideias de Collins e Smith (1980), em um trabalho desenvolvido por eles, em que ambos “afirmam que é necessário ensinar uma série de estratégias que possam contribuir para a compreensão leitora e propõem um ensino em progressão ao longo de três etapas” (p.76).

A primeira etapa é a do modelo, ou seja, através da leitura em voz alta feita pelo professor, ele serve de modelo para os alunos. Depois desta, vem a etapa “de participação do aluno”, que consiste na participação deste no “uso de estratégias que vão lhe facilitar a compreensão dos textos”. Neste momento, a responsabilidade e o controle do professor vão sendo, progressivamente, transferidas para o aluno. A última etapa é a da leitura silenciosa, nesta fase, os alunos realizam as atividades anteriores sozinhos.

Neste modelo, o professor proporciona aos alunos os “andaimes” indicados por Solé (1998). Essas estratégias são ensinadas pelo par mais competente, no

caso o professor e, futuramente, os alunos terão a possibilidade de utilizá-las sozinhos, isto tudo visando a compreensão do texto lido.

Solé (1998) ressalta que há dois componentes essenciais nas estratégias de leitura: “auto direção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe e autocontrole – isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo”, se necessário (p.69). Portanto, quando se realiza uma leitura, a interação com o texto será regulada a partir dos objetivos e das estratégias que serão acionadas para alcançar a compreensão.

Brandão (2006, p.65), apresenta “as principais estratégias utilizadas na atividade de leitura”, sendo elas: Traçar objetivos para a leitura, selecionar informações do texto, ativar os conhecimentos prévios, antecipar sentidos no texto, elaborar inferências, avaliar e controlar a compreensão do texto.

As estratégias podem e devem ser ensinadas aos alunos para facilitar o processo de compreensão da leitura, visando a formação de leitores autônomos. Neste processo, o professor assume um papel de grande importância, pois é ele quem irá ensinar e desenvolver estas estratégias junto com os alunos.

Estas estratégias devem ser usadas antes, durante e após a leitura. Antes de iniciar, o aluno precisa ser motivado e os objetivos precisam ser definidos. Já durante a leitura, o leitor irá acionar os seus conhecimentos prévios e fazer relações com as informações trazidas pelo texto, o que impactará na compreensão. Brandão (Idem, p.71) ressalta que após isto, “caberia ao professor retomar os objetivos para a leitura e buscar atendê-los; gerar com os alunos a ideia principal ou um resumo [...] e, com base no texto, formular perguntas literais, inferenciais e avaliativas”.

Neste processo de ensino da leitura compreensiva, segundo Albuquerque (2014), “além de constituir-se como leitor que pretende formar outros leitores, o professor precisa [...] saber orientar a ação pedagógica para tal objetivo” (p.53). Portanto, o professor deve partir do planejamento e ter clareza dos objetivos pretendidos para poder repensar melhor suas práticas, avaliando os resultados e buscando maximizar o aproveitamento das aulas em outras intervenções.

Diante de tudo o que está posto, pode-se dizer que os professores não devem restringir o processo de ensino da leitura de sentido a atividades mecanicistas, que se limitam a decodificação da palavra escrita, pois esta não considera o contexto e não leva o aluno a perceber o que está implícito, deixando de contribuir para a

formação de leitores competentes. Fundamentada no estudo dos teóricos, o próximo passo deste trabalho é analisar as práticas de leitura adotadas pelos dois professores observados.

III. A PRÁTICA DE LEITURA NA SALA DE AULA

A parte do trabalho que segue se baseia nos registros das atividades de leitura observadas durante o estágio, realizado no período de 16/09/2014 a 28/10/2014. As sete primeiras observações foram realizadas em uma turma do 4º ano, e as cinco restantes em uma turma do 5º ano. Cumprindo, assim, uma carga horária de 5h por dia, totalizando 60h.

A partir disto, faço um recorte das atividades de leitura observadas na prática dos professores, no intuito de identificar como ocorreu este processo, no período observado, buscando fazer análises embasadas na concepção dos autores estudados.

1. Atividades de leitura no 4º ano

a) A primeira aula observada foi em 16/09/2014. Neste dia, a professora realizou duas atividades de leitura. Na primeira, ela solicitou que os alunos abrissem o livro didático de matemática na página dos polígonos e fizessem uma leitura coletiva em voz alta e, em seguida, desenvolvessem a tarefa nele indicada.

Não foi desenvolvida pela professora nenhuma estratégia de leitura que auxiliasse os alunos na construção do sentido do que foi lido. Após a leitura, os alunos fizeram a tarefa por si só.

Na segunda, a professora entregou aos alunos um texto intitulado: “O balão teimoso”¹ e pediu-lhes que fizessem uma leitura silenciosa e, em seguida, procurassem, no texto lido, palavras que julgassem importantes, procurassem no dicionário, seu significado e depois escrevessem o resultado no caderno.

Neste momento, a professora passou a atividade sem ter explorado o texto com os alunos. As crianças decidiram sozinhas, de acordo com a sua visão, o que tinham julgado importante, para realizar o que havia sido proposto pela professora.

¹ Não foi localizada a autoria deste texto.

Esta atividade exigia dos alunos somente o foco no texto, explicado por Koch e Elias (2007), o que dificilmente os levaria a alcançar a compreensão.

b) Outra atividade de leitura aconteceu no dia 23/09/2014. Começou com a professora entregando aos alunos um texto sobre os tipos de alimentos e pedindo a um deles que fosse a frente da turma e fizesse uma leitura em voz alta. Algumas vezes, ela o interrompeu para dar explicações e pedir que o menino lesse um pouco mais alto para que todos pudessem ouvir. Após o lanche, a professora chamou uma aluna para ir a frente e continuar a leitura. Ao término, pediu que todos lessem, mas agora coletivamente e em voz alta, depois identificassem, no texto, as fontes de vitamina e ferro e as marcassem.

Nas sete aulas observadas, somente nestas duas aconteceram explicitamente atividades de leitura, que foram realizadas em voz alta, coletiva ou individualmente e silenciosamente.

Nas cinco aulas restantes, foi pedido aos alunos que fizessem exercícios cujas perguntas eram colocadas no quadro pela professora, ou se encontravam em textos fotocopiados fornecidos por ela, ou ainda em textos dos livros didáticos por ela indicados. Para realizar estes exercícios as crianças precisavam ler, porém isto não foi solicitado e nem trabalhado pela professora.

Estas características, retiradas dos registros das observações, me levaram a perceber que o processo de aprendizagem da leitura de sentido, aparentemente, não constava nas práticas das aulas observadas. Do aluno se exigia apenas o domínio da leitura decodificada, com a finalidade de tirar dela respostas às perguntas solicitadas nos exercícios. Isto acabava por reduzir a leitura ao que Kleiman (2007) chama de uma atividade de “mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto”, ou seja, não exigia do leitor uma postura ativa, de interação com o texto que o auxiliasse na construção do sentido do que fora lido.

Esta prática escolar está expressa na fala de Antunes (2003) quando ela ressalta que “quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para a compreensão global” (p.28).

Os dados registram que a maior preocupação da professora parecia ser com o cumprimento do currículo recebido da Secretaria de Educação do Distrito Federal, cujo conteúdo, segundo ela “já estava quase acabando de dar”. E de acordo com os

registros das observações, a leitura foi utilizada como um objeto de ensino para cumprir com a sequência de conteúdos propostos naquele currículo.

Nenhuma leitura de livros, nenhuma história contada, comentada, reconstruída, nenhum sarau literário, enfim, nenhuma referência a qualquer tarefa que desenvolvesse o gosto pelo ato de ler ou que ajudasse o aluno a ampliar o seu aprendizado sobre a leitura ou que lhe ajudasse minimamente a entender o que ele lia, foi identificada no período das observações.

Porém, os registros destas aulas me levaram a perceber que a leitura é o fundamento e o elo que conduz ao aprendizado de qualquer disciplina/contéudo, portanto, ela deve estar presente em sala de aula como objeto de aprendizagem e não de ensino. Isto, tendo em vista que os saberes são registrados em textos escritos. Portanto, o acesso a ele só é possível através da leitura.

2. Atividades de leitura no 5º ano

No 5º ano, as aulas eram ministradas por um professor de contrato temporário, que estava na escola há 3 meses. Apesar de temporário, ele revelava certa preocupação com as dificuldades que os alunos poderiam estar enfrentando, ele comentou que assim que assumiu a turma, muitos deles corriam o risco de ficarem retidos, a partir disto, ele passou a convocá-los para aulas de reforço no horário contrário, no intuito de ajudá-los.

a) O primeiro registro de aula nesta turma, em que houve atividade de leitura, foi no dia 20/10/2014. Foi em uma aula de Geografia em que o professor a iniciou lendo em voz alta um texto do livro didático sobre o assunto. Concluída a leitura feita pelo professor, ele pediu que as crianças fizessem uma leitura em voz alta, e trabalhou de modo que cada uma delas lesse um parágrafo, enquanto as demais acompanhavam atentamente. Para manter a atenção da turma, ele fazia de tal modo que ninguém sabia qual deles seria chamado a dar continuidade. Esta atividade de leitura foi interrompida pelo recreio, após o qual o professor passou uma tarefa que consistia em encontrar respostas a perguntas contidas no próprio livro. Após a tarefa o professor prosseguiu com a correção, que foi oral e coletiva, na qual ele fazia a leitura das perguntas e pedia que um aluno lesse a resposta que tinha dado e, então, fazia a correção, confirmando ou refazendo com os alunos.

Alguns elementos desta aula apontaram para uma postura positiva do professor. Por exemplo, ao iniciar a leitura em voz alta, do ponto de vista didático, ressaltava pontos como a pronúncia das palavras, pontuação e ênfase em partes significativas do texto. Com relação a esta prática, Solé (1998) cita os estudos de Collins e Smith (1980), no qual eles ressaltam que através da leitura em voz alta feita pelo professor, ele serve de modelo para os alunos. Considerei também importante a correção das tarefas passadas pelo professor, que ele costumava fazer junto com as crianças.

b) Na segunda atividade de leitura, no dia 21/10/2014, cada criança tinha em mãos uma cartilha, sobre a Ditadura Militar, que eles tinham recebido durante uma exposição no CCBB. O professor fez com a turma, a análise do material, comentando cada trecho que era lido pelos alunos, abordando como este acontecimento influenciou na história do Brasil e mostrando para os alunos a questão do exílio, da tortura e da censura praticada pelos militares.

c) No dia 23/10/2014, após o intervalo, teve aula de ciências, cujo conteúdo era função de reprodução. Como de costume, o professor começou levando os alunos a lerem um trecho do livro didático sobre o assunto. No decorrer da leitura, o professor fez algumas interrupções para verificar se estava havendo entendimento a respeito do que liam e, também, para esclarecer dúvidas que iam surgindo. Em seguida ele passou uma tarefa sobre o assunto para ser feita em casa.

d) O último registro que demonstra atividade de leitura foi 28/10/2014, na volta do recreio. A aula versou sobre Ciências, cujo conteúdo era fecundação. Inicialmente o professor pediu que cada aluno lesse um trecho e localizasse nele, informações que respondessem perguntas por ele formuladas. No final, como sempre fazia, passou uma tarefa para ser feita em casa.

Nas atividades de leitura registradas no 5º ano, o professor apresentou uma sensibilidade didático-pedagógica e um papel mais ativo com as atividades de leitura, levando, de algum modo, os alunos a entenderem o que estavam lendo, pois ainda que de forma superficial, ele buscava adotar estratégias que auxiliassem os alunos a alcançarem a compreensão. Em praticamente todas as aulas era solicitado algum tipo de leitura, que, de certa forma, era orientada por ele, esta prática me fez refletir sobre um possível papel mais ativo do professor, que apesar de não avançar para os outros níveis da leitura, talvez por falta de conhecimento de como fazê-lo,

estava sempre trabalhando com os alunos em cima de leituras, buscando auxiliá-los e fazendo perguntas, que ainda restritas à localização de informações no texto.

O fato de o professor iniciar a leitura revela uma intenção, de despertar a atenção do aluno. Também ele criava alguns mecanismos com este objetivo, como, por exemplo, escolher aleatoriamente um deles para dar continuidade a leitura iniciada por outro.

Quatro dos cinco registros, no 5º ano, informam que foram realizadas atividades de leitura, independente da disciplina em estudo, o que aponta que para a aprendizagem de qualquer disciplina é preciso que se recorra à leitura. Diante desta ideia, Cruz (2012) afirma que

[...] destaca-se, nesse sentido, a existência de pesquisas que têm referendado a aquisição das habilidades da leitura e da escrita para se efetivar uma apropriação exitosa dos conteúdos das outras áreas de conhecimento, conforme os estudos já efetuados por Serafim (2007, 2008), Antunes (2003) e outros. (CRUZ, 2012, p.179).

Neste sentido, a prática do professor deixou claro que o ato de ler é imprescindível para a aprendizagem de qualquer disciplina. Confirmando que a leitura é, em qualquer circunstância, a instância necessária para a aquisição dos diversos saberes. Isto porque, repetindo o que já disse em outra parte do trabalho, boa parte dos saberes se expressam através dos textos escritos, logo, a única forma de acessar estes saberes é por meio da leitura.

Os registros revelaram que, ambos os professores, agem, em sala de aula, como se os alunos já fossem totalmente detentores da leitura em todas as suas dimensões. Mas, também ficou claro, que todos os exercícios exigiam dos alunos apenas a leitura de decodificação, uma vez que, eles se resumiam à leitura do texto e a identificação de questões cujas respostas estavam explícitas em sua superfície.

Outra prática constante dos dois professores foi a leitura em voz alta. De acordo com os estudos de Kleiman (2007), “nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura”. O que em nada contribui para a formação de leitores.

Os dados registrados não demonstraram a existência de qualquer atividade de leitura de modo processual, que levasse os alunos ao domínio da leitura de sentido. O que se verificou, na verdade, foi a recorrência da leitura mecânica de decodificação o que, de fato, não contribui para a formação de leitores autônomos,

capazes de compreenderem o que leem e de tomarem consciência de que a leitura, quando realizada de forma significativa, é um meio utilizado para alcançar a aprendizagem.

Desse modo, analisando as práticas adotadas pelos dois professores, é possível perceber que os alunos não foram ensinados a realizar uma leitura interativa, descrita por Antunes (2003), Koch e Elias (2007), em que o leitor assume uma postura ativa, realizando inferências e ativando conhecimentos prévios diante das pistas deixadas pelo autor no texto. Estes professores não trabalharam com os alunos as estratégias que poderiam ser utilizadas antes, durante e após a leitura que, de acordo com o estudo, poderiam auxiliá-los a alcançarem a compreensão e também contribuiria para a formação de leitores autônomos. Enfim, o que se percebeu foram as atividades de leitura descritas por Kleiman (2007), que reforçam a ideia de que os alunos não sabem realizar uma leitura de sentido, pois não foram ensinados a fazê-la.

IV. A DINÂMICA DA SALA DE AULA PARA ALÉM DA LEITURA

O que descrevo a seguir não pode ser tomado como verdade absoluta, posto que o tempo de observação foi curto e o universo observado relativamente pequeno. Por conseguinte, quero reforçar que minhas conclusões estão referidas apenas a este pequeno universo e a um registro dos dias em que estive presente nas salas de aula, durante meu estágio.

Ainda assim, posso dizer, com base nos dados, respaldada na leitura que realizei e no que aprendi nos anos de graduação que, naquelas turmas, o ensino da leitura se reproduz em uma rotina mecânica e desinteressante, onde tudo acontece, de maneira, mais ou menos igual.

No 4º ano, quase sempre no primeiro horário, acontece uma aula de alguma disciplina, acompanhada de algum tipo de exercício, sobre o conteúdo, que ela encerra, passando a impressão de que as tarefas são realizadas com a finalidade de manter os alunos ocupados, enquanto a professora permanece sentada, em frente a sua mesa, fazendo algo de seu interesse.

É desanimador assistir o desinteresse dos alunos diante de tarefas que se repetem, sem uma finalidade precisa a não ser a de cumprir uma obrigação que lhe é imposta. Há algum tempo ouço alertas de especialistas, como Antunes (2003) para

o perigo de usar textos como pretextos para ensinar nomenclaturas gramaticais, dissociada do seu contexto de uso. E ainda mais usar a disciplina como pretexto para perpetuar a leitura decodificada, na medida em que, rotineiramente, são pedidos exercícios, cujo único esforço é copiar respostas que são facilmente encontradas na superfície do texto referencia.

Este tipo de ensino, exaustivamente repetitivo, acaba inibindo a capacidade do aluno de ler além da pura decodificação dos códigos linguísticos.

Os dados também revelaram como os conteúdos eram trabalhados ligeiramente. Por exemplo, na aula do dia 16/09/2014, no espaço de apenas 2 horas a professora trabalhou dois conteúdos de matemática: ângulos, no início da tarde e em seguida, polígonos. Mesmo se tratando de um mesmo assunto e de uma mesma matéria, este foi dividido em momentos distintos. Primeiro ela fez uma breve exposição sobre ângulos e em seguida passou um exercício para as crianças fazerem, que deveria ser concluído dentro de um tempo determinado. Acabado o tempo, pediu para parar, fez uma breve exposição sobre polígonos e mandou fazer outro exercício.

No 4º ano, todos os dias a partir das 15h10, havia uma parada para o lanche, que era servido na própria sala de aula, porque na escola não existia refeitório. Tinha apenas uma merendeira que servia todas as turmas.

Também, diuturnamente, as 16h, começava o recreio, que tinha a duração de trinta minutos. Neste momento, os alunos saíam das salas e iam para o pátio da escola, onde brincavam e brigavam comumente.

Terminado o recreio, as crianças, após passarem pelo banheiro e pelo bebedouro, retornavam à sala, onde um novo conteúdo e um novo exercício os aguardava.

Com relação à sobreposição de conteúdos, Gauthier (1998, p.212) diz que “embora pareça importante que o novo conteúdo seja introduzido o mais rápido possível [...] ele sempre se inicia por uma breve, mas minuciosa revisão do material visto anteriormente”.

O que, não era comum na prática da professora, ela costumava avançar com o conteúdo sem contextualizá-lo com o anterior e sem fazer nenhum tipo de revisão. Parecia que para ela o importante era, realmente, introduzir o mais rápido possível outro conteúdo.

Durante a prática dos exercícios, as crianças conversavam, riam e até brigavam. Um dia, a professora me disse que tinha um currículo a cumprir e que ela já estava quase acabando de dar todos os conteúdos, através dos quais, os alunos deveriam alcançar as habilidades exigidas. Diante deste comentário, comecei a me perguntar de que modo ela estava avaliando o aprendizado dos alunos, de que modo ela poderia estar atestando que eles estavam ou não alcançando tais habilidades. Pois o fato dela cumprir todos os conteúdos do currículo pré-estabelecidos pela Secretaria de Educação, não podia garantir por si só, a eficácia do aprendizado destas habilidades. Esta fala da professora, também me fez perceber o porquê dela trabalhar com os conteúdos tão ligeiramente.

Com relação ao currículo, Gauthier afirma que:

Numa prática de ensino eficaz, os objetivos de aprendizagem são desenvolvidos e colocados como prioridade de comum acordo com as autoridades competentes (por exemplo: o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação) e escolhidos e aprovados pelos professores. Eles também são ordenados de maneira a facilitar a aprendizagem, ou seja, são organizados e agrupados em formas de aula ou de unidades. (GAUTHIER, 1998, p.201-202).

Portanto, as autoridades desenvolvem os currículos, e cabe aos professores trabalhá-los da maneira mais adequada, de acordo com a realidade dos alunos. E, não somente passar os conteúdos o mais rápido possível, para dizer que conseguiu cumprir com tudo o que deveria, pois o compromisso do professor deve ser com a aprendizagem dos alunos.

Conforme diz este autor, cabe aos professores adequarem os conteúdos a serem trabalhados de acordo com as necessidades da turma, para que todos tenham condições reais de alcançarem a aprendizagem. Neste caso a escola deve ter como eixo a aprendizagem dos alunos e adotar como missão que esta aprendizagem se torne possível para todos. Porém, para que esta proposta se torne realidade, a escola teria que reconhecer, que na sala de aula coabitam diferentes individualidades, cada uma delas portando crenças, valores e costumes distintos, os quais devem ser compreendidos e respeitados.

Como diz Albuquerque (2007, p.19), “a educação escolar está dirigida para indivíduos particulares, situados no tempo e no espaço, cujas disposições refletem características do mundo geográfico, mental e social dos grupos a que pertencem”. Com este pensamento ela afirma a importância de se considerar que, faz parte do

processo de aprendizagem a compreensão de que “na sala de aula, o tempo de aprendizagem é determinado pelo ritmo de cada aluno”.

No dia 23/09/2014, foi dada uma aula de Ciências, sobre os tipos de alimentos. Após breve discussão, os alunos receberam um texto que trabalhava a importância de se alimentar bem. Esta discussão foi interrompida porque chegara o momento do lanche, que via de regra, costumava acabar até meia hora antes do recreio. Mas como a professora não podia liberar os alunos antes da hora determinada, ela tentava emplacar, em vão, alguma atividade. Em vão porque os alunos estavam inquietos, dispersos, com a atenção toda voltada para o recreio. Percebe-se que poderia se utilizar deste momento para trabalhar o conteúdo, fazendo uma salada de frutas, por exemplo.

Na volta do recreio, deste mesmo dia, uma tarefa aguarda as crianças: copiar as questões postas no quadro e começar a respondê-las. Os alunos parecem atender a solicitação, mas também se via era muita conversa e brincadeira. A medida que iam terminando a tarefa, a bagunça aumentava. A professora pedia silêncio. Chamava a atenção, mas os alunos não davam a mínima. Às vezes até paravam por um minuto, mas logo a bagunça voltava.

Terminado o tempo destinado ao exercício, a professora iniciou a correção, que foi feita coletivamente. A cada resposta, dada por ela como correta (que, aliás, estava dita no próprio texto) ela chamava um aluno para registrá-la no quadro. Um dos alunos chamado disse que não queria ir, pois tinha medo de errar e ela brigar. A professora lhe disse: é errando que se aprende, querido. Durante a correção, a professora buscou auxiliá-los, ajudando-os a corrigirem os erros cometidos e pedindo atenção para aprenderem melhor. Esta postura do menino, diante à solicitação da professora, aponta que os alunos não se sentiam a vontade para agir ativamente dentro da sala de aula. Após a correção, a professora entregou uma caixa para cada aluno, pedindo que eles a decorassem. Foi uma atividade bem tumultuada. A todo instante alguma criança pedia para fazer algo lá fora; outras brigavam. A professora interrompia e solicitando capricho, para não terem que fazer tudo novamente.

Em outra aula registrada, no dia 24/09/2014, a professora fez uma exposição sobre os “tipos” textuais: “poesia e cardápio”. Apresentando as características de cada um dos “tipos”. Em seguida, entregou uma fotocópia para os alunos com uma poesia e um cardápio e depois pediu que eles elaborassem uma poesia sobre o

tema que mais gostasse. Eles tinham muitas dúvidas. Queriam saber quantos dedos usavam para começar. Se podiam falar sobre a 2ª Guerra Mundial. Queriam saber se ela iria ler. A professora se manifestou apenas para dizer “acabei de explicar sobre a poesia e disse que ela é centralizada”.

Na minha visão, a professora deixou de prestar auxílio aos alunos perante as dúvidas que surgiram. A única resposta que ela deu às perguntas das crianças, não foi capaz de sanar qualquer questionamento, não foi suficiente para contribuir para o processo de aprendizagem daquele conteúdo, o que, sem dúvidas, prejudica os alunos e os deixam desmotivados.

Neste dia, a professora pediu-me para corrigir a ortografia, durante o lanche e o recreio, a ortografia no exercício dos alunos sobre a poesia. Este fato revela a importância que era dada a esta parte da gramática.

Uma quebra na rotina foi registrada neste dia. Uma festa de aniversário de uma aluna aconteceu na sala de aula, após o recreio. No final, a professora pediu que os alunos ajudassem a organizar a sala. Eles aproveitaram para pedir o término das aulas. Queriam “ficar livres”. O pedido foi negado, pois eles teriam que fazer um ditado. O início deste ditado foi interrompido pela chegada da diretora, que viera reclamar de conflitos acontecidos durante o recreio e da maneira como os alunos tinham entrado em sua sala. Após a saída da diretora, voltou o ditado. A professora me explicou que estava trabalhando a ortografia do “gue” e do “gui”.

No dia 25/09/2014, a professora chamou os alunos para uma aula no laboratório de informática. Lá as crianças ficaram brincando livremente nos computadores, por mais ou menos 50 minutos, quando voltaram para a sala, para darem continuidade à decoração das caixas, iniciada dias antes. As crianças conversavam, brincavam e também brigavam, enquanto a professora parecia alheia a tudo.

Neste dia, o calor estava muito intenso. Para amenizá-lo os professores, em conjunto, resolveram oferecer uma “sorvetada” no pátio. Foi um tumulto tão grande que os professores resolveram servir os sorvetes na própria sala de aula. Após a “sorvetada”, os alunos receberam um texto que tratava dos “tipos” descritivos e diário, sobre os quais deveriam fazer um exercício. Neste momento, ela não havia explicado nada sobre estes dois “tipos” de texto, não posso afirmar se estes conteúdos foram trabalhados anteriormente, pois não verifiquei este fato. Eles

ignoravam a orientação, uns conversavam, outros faziam pulseiras e o restante simplesmente fazia nada.

No dia 30/09/2014, foi registrada aula de revisão sobre multiplicação e divisão, em que os alunos deveriam colar no caderno as operações, devidamente revisadas, e respondê-las. Algumas crianças foram chamadas a responderem as questões no quadro, foi quando elas apresentaram dificuldades em divisão. Mediante esta constatação a professora passou a explicar no quadro o passo a passo desta operação, pedindo, em seguida que os alunos resolvessem algumas questões.

Depois do recreio, a professora deu um “aulão” sobre multiplicação e divisão, começando por alertar que os alunos que não tivessem entendido a multiplicação, não conseguiriam também entender a divisão. Continuou com as explicações, fazendo novos desenhos no quadro. Em seguida, chamou 10 crianças à frente da sala e usou-as para uma aula demonstrativa. Dirigindo-se aos alunos, ela perguntou quanto era 10 dividido por 2. E as crianças responderam cinco. Então ela dividiu as crianças em dois grupos de 5 e depois escreveu, no quadro, alguns exercícios sobre as duas operações, para que os alunos resolvessem. No final da tarde fez a correção, com a participação de toda a turma.

Na tarde de 07/10/2014, foi aplicada uma prova (dita integrada) de Português e Matemática. Porém quando vi a prova, tive a impressão de que havia uma prova de português primeiro e em seguida uma prova de matemática, não me pareceu existir uma interdisciplinaridade.

Enquanto os alunos resolviam a prova, perguntei à professora como era feito o planejamento das aulas. Ela respondeu que os professores não faziam planejamento coletivo, apenas discutiam sobre o assunto no horário de coordenação. Perguntei-lhe, ainda, se era feito algum registro sobre o que eles discutiam. Ela respondeu que não, mas logo em seguida disse que, na verdade, tudo é registrado em ata.

Esta incoerência na fala da professora causa certa preocupação e remete a Albuquerque (2014, p.53), quando ela fala da importância do planejamento para orientar a ação pedagógica, inclusive na formação de leitores.

A prova foi interrompida para o lanche e para o recreio. Alguns alunos entregaram a prova bem rápido, mas como não podiam sair antes do término da aula, eles ficavam conversando e brincando, o que acabava atrapalhando a

concentração dos que ainda não tinham terminado. Para amenizar a situação, a professora entregou aos que iam terminando, um desenho xerocado, para que colorissem, dizendo que este desenho seria a capa das atividades do bimestre.

Cerca de seis crianças não conseguiram terminar a prova naquela tarde, ficando par terminarem em outro dia.

No dia 14/10/2014, teve aula de Português, sobre pronomes pessoais do caso reto, seguido de um exercício do livro didático As crianças que não tinha concluído a prova, uma semana atrás, foram chamadas para terminarem. Em seguida, a professora fez a correção do exercício no quadro.

Neste dia, voltei a perguntar à professora como que ela planejava as suas aulas. Ela me disse que os professores recebem um currículo que devem cumprir durante o ano. Perguntei se era a nível nacional e ela me disse que era a nível do Distrito Federal, enviado pela Secretaria de Educação.

Após o recreio, a professora continuou com a aula, agora sobre pronomes do caso oblíquo. A professora escreveu os pronomes de tratamento no quadro e deu um tempo para que todos copiassem em seus cadernos. Em seguida, começou a explicar, com exemplos.

No final da aula, a professora pediu aos alunos que pensassem em uma ação do bem para a escola ou para o Cruzeiro. As crianças deram algumas ideias e a professora disse que elas estavam no caminho certo, podiam continuar pensando, pois iriam decidir juntos, o que fazer.

No 5º ano tinham 25 alunos: 17 meninos e 8 meninas. E era ministrada por um professor temporário, que assumiu a turma no meio do ano.

O meu primeiro registro de aula nessa turma foi no dia 16/10/2014. Os alunos estavam fazendo uma atividade sobre problemas envolvendo divisão, na qual eles teriam que criar e responder três perguntas/problemas. A turma parecia envolvida e concentrada.

Enquanto as crianças estavam envolvidas com a atividade, conversei com o professor a respeito da turma. Ele falou das dificuldades que encontrou ao assumir, pois, segundo ele, muitos alunos estavam atrasados e sem chances de irem para o 6º ano. Ele disse que após um trabalho pontual, incluindo aulas de reforço no horário contrário, muitos avançaram. Porém, quando eu fiz a análise dos relatórios individuais, cedidos pelo docente, verifiquei uma quantidade significativa de alunos que corriam o risco de ficarem retidos.

Após o lanche, o professor tomou um envelope, contendo o nome de todos os alunos e sorteou alguns para resolverem as questões no quadro. Neste momento, as crianças ficaram agitadas, faziam várias brincadeiras e a cada nome sorteado era um “alvoroço”. O recreio já havia começado, mas o professor só deixou todos saírem quando terminou o sorteio.

De volta do recreio, o professor iria começar a correção com os alunos sorteados, porém, algumas crianças pediram mais um tempo para concluir a tarefa, o que foi concedido. Terminado o tempo, começaram a correção. Os alunos estavam dispersos, faziam brincadeiras e conversavam, o professor pedia silêncio e atenção, mas não era atendido.

O calor era intenso naquela tarde. Na sala não havia ventilador, o que piorava a situação. Ao final da aula, o professor perguntou quem era o encarregado de limpar a sala naquele dia. O aluno responsável se manifestou e foi arrumar a sala. Os demais começaram a se organizar para irem embora.

No dia 20/10/2014, teve aula de Geografia sobre o Brasil, no contexto Latino. Houve exposição e uma atividade de produção de texto sobre a história da América Latina. Após a atividade o professor pediu que as crianças pegassem o livro didático de Geografia e fizessem uma leitura em voz alta sobre o assunto, onde cada um lia um parágrafo.

Entre o fim do lanche e o início do recreio, o professor deu um tempo para que todos pudessem concluir a produção de texto.

Depois do recreio, o professor passou uma atividade do livro didático de Geografia, sobre a leitura que tinham feito. Enquanto as crianças faziam a atividade, perguntei ao professor sobre o planejamento de aula. Ele disse que planeja suas aulas todas as sextas-feiras, no horário em que as crianças estavam na Escola Parque e como só tem um 5º ano, ele elabora este planejamento sozinho.

Quando todos terminaram, ele começou a correção coletiva e oral, que precisou ser acelerada, pois tinham sido convocados para o arreamento da bandeira. Por isso, não foi possível terminar a tempo. Tiveram que interromper para o evento. Na volta, terminaram de corrigir a atividade, embora com muita dificuldade, porque as crianças que moram na Estrutural precisavam sair mais cedo. As outras crianças estavam agitadas. O professor pedia-lhes atenção e paciência. Elas não deram trela, o que o deixou um tanto nervoso.

21/10/2014, aula de Matemática, sobre múltiplos e divisores. Após dadas as devidas explicações, exercício do livro didático. À medida que os alunos iam tendo dúvidas, ele buscava ajudá-los.

Fui chamada para substituir a professora do 4º ano que precisava sair. As crianças me disseram que ela tinha passado atividade do livro didático de Português, sobre verbos. Durante a realização da atividade, as crianças manifestaram dúvidas, pedi um livro emprestado para verificar o conteúdo e poder ajudá-los.

Na volta do recreio, pedi que as crianças parassem um pouco com a atividade, para que fizéssemos uma revisão, sobre os verbos. Após esta revisão, eles retomaram a atividade. Por volta das 17h30, a professora retornou a sala. Expliquei para ela que as crianças não estavam conseguindo fazer a tarefa, pois estavam com dificuldades e por esse motivo tínhamos feito uma revisão.

Quando retornei para o 5º ano, a sala estava disposta em grupos. Os alunos tinham em mãos uma cartilha sobre a Ditadura Militar. Cada um lia um trecho do material e o professor fazia comentários a respeito. O resultado deste trabalho seria apresentado e exposto no mural através de cartazes.

Dia 23/10/2014. Correção da tarefa de casa, do livro de Matemática, acompanhada de explicações do professor sobre o conteúdo. Algumas crianças foram ao quadro escrever suas respostas.

Pausa para o lanche, seguida da correção da atividade e da conclusão das explicações, concluídas antes do início do recreio.

Na volta do recreio teve aula de Ciências, sobre função de reprodução. Leitura em voz alta feita por cada aluno. Os meninos estavam eufóricos com esse tema e o professor incomodado com esta atitude, chamou-os de “bobos”.

Ao falar sobre o sexo feminino e masculino, o professor foi além do livro didático e iniciou uma discussão com os alunos sobre a questão da opção sexual e do respeito. Em seguida, passou uma tarefa para ser feita em casa. O tempo que restava antes do término da aula, ficou livre para as crianças conversarem e brincarem.

28/10/2014, revisão sobre múltiplos e divisores, explicação dos números primos e uma atividade do livro didático. Neste momento, o professor avisou as crianças que quando chegassem na questão 3, todos iriam para o laboratório de informática, para trabalhá-la no computador. Concluída a questão no computador,

todos retornaram à sala, aonde continuaram a atividade. Durante a atividade, alguns alunos estavam dispersos, outros estavam envolvidos e ajudando os colegas.

Hora do lanche. Quando todos terminaram de lanchar, o professor fez a correção coletiva da atividade, a qual foi concluída antes do início do recreio.

No retorno à sala, aula de Ciências, sobre fecundação. Cada aluno lia um trecho do livro didático. Durante a leitura, surgiram dúvidas sobre a gestação e a dificuldade de algumas mulheres para engravidar. O professor buscou responder todas as dúvidas. Ele também fez perguntas para as crianças e falou sobre os hormônios pós-puberdade, sobre a gravidez na adolescência, que na maioria das vezes é indesejada e sobre o aborto. As crianças pareciam estar entretidas com a aula. Encerrando, o professor passou uma tarefa de casa.

Assim era a dinâmica nas salas de aula. Todos os dias, chegada à escola, aula de alguma disciplina, exercício no livro didático ou em algum texto fotocopiado, lanche, recreio, mais aula de alguma disciplina, mais exercícios, volta para casa.

Tem um laboratório de informática. Assisti a uma ida dos alunos do 4º ano para brincarem e uma ida dos alunos do 5º ano para trabalharem uma questão de Matemática, o que demonstra que os professores perdem a oportunidade de fazer aulas diferentes, que estimulem e motivem os alunos.

A respeito da leitura, nada além daquela que permitisse que os alunos retirassem da superfície do texto lido as respostas solicitadas. Ainda assim, apesar da centralidade da decodificação, foi possível se verificar a importância da leitura, no processo de aprendizagem, até porque ficou claro que para aprender os conteúdos das diferentes disciplinas, a leitura se fazia sempre necessária.

V. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Para que o aluno alcance a aprendizagem, inclusive a da leitura de sentido, é necessária a ajuda do professor. Neste sentido, Zabala (1998, p. 89), diz que a chave que constitui todo o ensino são “as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem”.

Para que isto ocorra, o professor deve estabelecer uma interação direta com os alunos, podendo, assim, acompanhar e fazer intervenções coerentes com o processo de construção dos alunos. E, para que ele possa auxiliar os alunos a alcançar determinados objetivos educacionais e intervir da forma mais adequada, há

uma série de estratégias, as quais ele deve recorrer, visando “a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que o conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprenda a aprender”. (Idem, p.92).

Porém, para este mesmo autor, a compreensão do aluno sobre o que ele faz, depende da capacidade do professor em ajudá-lo a compreender esse fazer. Desse modo, vai depender de como o professor trabalha a apresentação dos objetivos e a motivação com os alunos e em que medida “lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender”. (Idem, *Ibidem*).

Com o ensino da leitura não é diferente, Leal e Melo (2006, p.42) dizem que “é preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura”. Desse modo, na interação com o aluno, o professor pode oferecer subsídios que o ajudem a desenvolver a autonomia na leitura.

Kleiman (2007) está certa de que as práticas existentes em sala de aula, na atualidade, não somente no ensino da leitura, não é propício a uma interação entre professor e aluno. Contudo, a autora afirma que

[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (KLEIMAN, 2007, p.24).

Terzi (2006) reitera esta ideia, afirmando que “a construção da leitura não pode ser vista independentemente da construção da interação na qual ela se deu: ambos os processos se influenciam mutuamente” (p.152). A autora explica dizendo que

[...] Num primeiro momento, as crianças ativam o padrão escolar de interação (ou pseudo-interação) e atribuindo [...] ao professor, vêm-no como uma autoridade inquestionável, o detentor do saber, cabendo a elas apenas cumprir suas determinações. Consequentemente, elas assumem um comportamento passivo: [...] não se voluntariam a responder perguntas, mesmo que estimuladas a isso, limitando-se a participar somente quando diretamente chamadas. Além disso, demonstram uma certa resistência à tarefa, oferecendo respostas breves, ou negando-se a responder, sob a alegação de não serem capazes de fazê-lo. (TERZI, 2006, p. 152)

No 4º ano, em determinado momento, a professora solicitou que um aluno fosse ao quadro escrever a resposta de uma questão. A partir da solicitação da professora, ele demonstrou-se resistente e disse para a professora: “Tenho medo de errar e a senhora brigar”. Desse modo, de acordo com o que diz Terzi, a criança assume um papel passivo em sala de aula.

O que está dito pela autora, revela uma relação professor-aluno fragilizada, em que os alunos não se sentem confiantes para participar ativamente das tarefas em sala de aula, o que acaba afetando o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, Zabala diz que para aprender

[...] é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam cooperação e a coesão do grupo. Interações essas presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente. (ZABALA, 1998, p. 100).

Este clima é indispensável, pois para o autor, “na aprendizagem intervêm numerosos aspectos do tipo afetivo e relacional”, de modo “que o processo seguido e os resultados obtidos adquirem um papel definitivo na construção” do autoconceito. Para gerar nos alunos, um autoconceito positivo, um dos trabalhos a ser realizado pelos professores será “criar um ambiente motivador”.

Para Zabala (Idem, p.104), o processo de aprendizagem, independente do tipo de conteúdo, se deduz a uma série de relações interativas que irá incentivar o aluno em sua construção.

É certo que no sistema escolar ainda permanecem o centralismo autoritário, que impõe regras, receitas, formulas pouco ou nada adaptáveis a realidade. A unilateralidade das relações que coloca professores e alunos em lados opostos, em um espaço onde não há lugar para a confiabilidade, para a afetividade e a tolerância, ainda predominam as relações autoritárias. Porém isso pode mudar, não por decreto, mas

[...] quando os problemas forem colocados em termos de competência profissional dos professores, da qualidade do serviço prestado, na eficácia da gestão das aprendizagens [...] para descobrir que instrumentos podem ser eficazes, como regular o seu uso e trabalhar juntamente com os alunos, para gerir esse sistema complexo de limitações e de recursos que juntos constituem” a totalidade escolar (MEIRIEU, 1998, p.19).

No período que realizei as observações, nas duas turmas, não pude perceber uma relação direta dos professores com os alunos, as relações entre estes pareciam estar fragilizadas. Os professores não apresentavam os objetivos das atividades para os alunos e em diversos momentos eles se apresentavam desmotivados.

No 4º ano, o acompanhamento e as intervenções feitas pela professora, pareciam não estar de acordo com as dificuldades que as crianças apresentavam. Ela sempre avançava com o conteúdo, mesmo sem saber se os alunos tinham se apropriado dele. Com isso, no momento da realização das tarefas propostas, as crianças tinham dificuldades e começavam a conversar, a brincar e até mesmo a brigar, o que revela a desmotivação delas frente as atividades determinadas pela professora.

No 5º ano, as intervenções realizadas pelo professor pareciam ser mais pontuais, ele buscava acompanhar e auxiliar os seus alunos. Porém, estes alunos, também apresentavam postura passiva em sala de aula, realizando apenas as atividades determinadas pelo professor e quando eles demonstravam desinteresse, o professor ficava nervoso.

Desse modo, o processo de aprendizagem não pôde ser potencializado nas duas turmas, pois não foram estabelecidas relações que contribuíssem para um espaço de confiança, respeito mútuo e sinceridade. Além disso, as crianças não foram levadas a agir autonomamente em sala de aula e não tinham consciência da sua contribuição para o próprio processo de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, pude ter um contato maior com as concepções de leitura, entendendo como ocorre o processo que deve ser percorrido para que o leitor se torne capaz de realizar uma leitura compreensiva. Pude perceber, também, o papel e a importância do professor neste processo, o que, de fato, é fundamental. Além disto, as observações realizadas nas duas turmas me fizeram refletir acerca das práticas que devem ser adotadas, podendo, assim, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A temática escolhida é de fundamental importância, pois a leitura contribui para a formação do cidadão. Deste modo, as atividades de leitura, devem estar presentes diariamente na prática de qualquer professor, tornando-a um objeto de aprendizagem e deixando de ser um objeto de ensino.

Para a análise das práticas de leitura realizadas pelos professores, tomei como base o estudo de autoras e autores renomados no assunto, que me fizeram perceber que estas práticas observadas não contribuem para a formação de leitores autônomos, capazes de realizar uma leitura de sentido. As atividades de leitura realizadas pelos dois professores, não passam do nível da decodificação, o que as tornam mecânicas e desinteressantes.

Com relação à dinâmica em sala de aula, foi possível perceber desinteresse e desmotivação por parte dos alunos, afinal não era apresentado a eles os objetivos das atividades, os objetivos pelos quais estavam estudando determinado conteúdo. Por parte da professora do 4º ano, seu único interesse, parecia ser o do cumprimento do currículo, trabalhando os conteúdos rapidamente e sem nenhuma recapitulação do que acabara de ser estudado. Já o professor, apresentava um papel mais ativo, porém, precisava ser levado a tomar consciência de que alguns pontos em sua prática precisam avançar, para que ele consiga auxiliar os seus alunos, como ele aparentava desejar. Percebe-se a necessidade de se desenvolver um processo de formação continuada em relação a temática da leitura como objeto de ensino, as estratégias de leitura e, além disso, sobre como as relações estabelecidas em sala de aula contribuem para a aprendizagem, inclusive da leitura.

Isto porque aprendi que a aprendizagem pode se fazer por meio da leitura e é fortalecida pelas relações que se desenvolvem na sala de aula entre o professor, os alunos, tendo, segundo Zabala, o conteúdo como mediador.

Hoje penso que é possível mudar a escola. No âmbito escolar, esta mudança passaria pela redefinição do professor como profissional do binômio ensino-aprendizagem. Só que para isso, o professor precisa ser ajudado, para poder construir, no domínio profissional, uma verdadeira identidade docente, atenta e comprometida com o que se passa na complexidade da sala de aula, atenta e comprometida com as dificuldades de cada aluno, consciente de que nesse espaço se cruzam diferentes individualidades que precisam ser percebidas e compreendidas como tais.

Acredito hoje que não se constrói o cidadão passando lições, exercícios, expondo conteúdos. É preciso disposição, paciência, tolerância e persistência para ajudar o aprendente a seguir em frente e a aprender cada vez mais e melhor.

Imaginem a qualidade desse aprendizado se a escola tomasse conhecimento da importância de se manter permanentemente um projeto de letramento voltado para o ensino e aprendizagem da leitura compreensiva que além de formar leitores competentes ajudaria o aluno a se apropriar do sentido de tudo que lê.

Minha dúvida hoje é se os cursos de formação de professores não estariam também precisando se repensarem, pois saio da universidade com uma grande defasagem prática, até mesmo no que diz respeito à alfabetização. Como afirma Nóvoa (1995), qualquer mudança na escola, no campo cognitivo, passa, necessariamente, por uma mudança significativa nos cursos de formação. Desse modo, acredito que os graduandos do curso de Pedagogia, deveriam ter um contato maior com a realidade escolar, percebendo como este universo funciona na prática e sendo sempre orientados pelo professor.

Vejo hoje, com clareza, que mais do que as observações em sala de aula, mais do que os registros delas decorrentes, foi o esforço de estudo e reflexão que me ajudaram a realizar este trabalho. Com a realização deste trabalho, adquiri o desejo de continuar nesta linha de estudo, o aprofundando e realizando pesquisas que me possibilitem acompanhar a prática de alguns professores, visando perceber como a leitura é trabalhada em diversas salas de aula e verificando como os diferentes tipos de atividades de leitura são desenvolvidos pelos professores e como estes contribuem ou não para a formação de leitores autônomos, capazes de entender o que leem.

Não foi fácil para desvendar o que escrevera nos registros, para captar o que eles revelavam. Porém, todo esse esforço me fez aprender, me fez pensar melhor,

me fez ser menos imediatista. Aprendi a entender um pouco mais o espaço escolar e, saí fortalecida no meu propósito de me tornar, cada vez mais, uma profissional do ensino.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

No decorrer da Graduação, no curso de Pedagogia, pude perceber que a área de atuação do pedagogo não se restringe as salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, todas as disciplinas que fiz, me fizeram vislumbrar sobre a minha profissão de professora, como aquela que atua e contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Atualmente, trabalho como professora extraclasse em uma escola da rede privada. Mas pretendo me empenhar para passar em um concurso da Secretaria de Educação e me tornar uma professora da rede pública de ensino. Além disso, pretendo aprofundar os meus estudos para logo ingressar no mestrado e fazer especializações que me auxiliem na minha atuação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Maria Lucimar. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Brasília, 2007.
- ALBUQUERQUE, Riella Karyna. **Os acervos complementares da PNLD como recursos didáticos para o ensino da leitura**. Recife, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. **A Construção da Leitura**. Brasília: CFORM/UnB: Secretária de Educação Básica - MEC/SEB, 2004.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura**. In SOUZA, Ivane Pedrosa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-75.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.
- CRUZ, Shirleide. Pereida da Silva. **A construção da profissionalidade na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Recife, 2012.
- GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, Sp: Pontes, 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. **Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar**. SOUZA, Ivane Pedrosa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-57.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- NÓVOA, António. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.