

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: REALIDADE PASSIVA DE MUDANÇAS?

Glenda Andrade e Silva¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: Este artigo expõe algumas discussões a respeito das experiências de leitura de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Uberaba – MG. Nosso objetivo principal foi diagnosticar a prática de ensino de leitura. A metodologia caracterizou-se pela observação de aulas e coleta de dados por meio de anotações, questionário e entrevistas semiestruturadas dirigidas aos alunos e ao professor. Os resultados demonstram que parece haver um desvio no ensino de leitura que anula a produção de conhecimento dos alunos. Entretanto, acreditamos que esta realidade seja passível de mudanças por meio da execução de projetos de leitura, a exemplo do “Circuito de Leitura” que implementamos nesta pesquisa.

Palavras-chave: Leitura; Língua Materna; Gêneros textuais.

Abstract: This article outlines some discussions concerning the reading experiences of students in upper grades of elementary school in a public school in the city of Uberaba – MG. Our main purpose was to diagnose the practice of teaching reading. Our theoretical and methodological approach is based on studies proposed by Kleiman (1996), Geraldi (2006) and Marcuschi (2005, 2008), which emphasize that the teaching of first language should be based on the constant use of textual genres in classroom activities. The methodology was characterized by classroom observation and data collection through field notes, questionnaires and semi-structured interviews of students and teacher. The results show that there seems to be a deviation of the teaching of reading that cancels students’

1. Artigo produzido durante o Curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Uberaba – MG sob orientação do Prof. Acir Mario Karwoski. Projeto PIBIC, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

production of knowledge. However, we believe that this is susceptible of change through the implementation of reading projects, like the “Circuito de Leitura”, a project that we implemented.

Keywords: Reading; Mother Tongue; Genre.

Introdução

O desenvolvimento da competência leitora dos alunos, nas séries finais do Ensino Fundamental, é uma preocupação frequente nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa e imprescindível à consolidação da capacidade crítica dos estudantes. Por isto, torna-se necessário o trabalho com textos de forma constante em sala de aula, enfatizando aspectos discursivos a fim de contribuir com a produção de seus conhecimentos. Baseado neste aspecto, o presente trabalho tem como objetivo verificar qualitativamente como os alunos leem e o que leem, a fim de listar a situação em que se encontram as aulas de leitura em uma escola pública em Uberaba – MG.

Um dos maiores objetivos da prática de leitura é a formação de um leitor crítico e, para tanto, torna-se decisivo o desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê. Consideramos que são habilidades necessárias à formação do aluno-leitor, as quais, certamente, propiciarão que ele, também, adquira competência para ler o que não está escrito no texto, identificando elementos implícitos, estabelecendo relações entre o que lê e os textos lidos, além de saber interpretar os diversos sentidos que podem ser atribuídos.

Nesse sentido, pensamos ser imprescindível estimular a formação de leitores, tendo em vista que é na leitura de escolha pessoal que se propicia ao leitor o aprimoramento dos padrões do seu gosto pessoal e, conseqüentemente, a fruição estética. Na verdade, nesse tipo de leitura

prevalece a liberdade, uma vez que se torna possível fazer a escolha do lugar, do tempo e da modalidade do texto. Já nas leituras escolares e obrigatórias a realidade nos é apresentada diferentemente. Por isso, podemos, talvez, afirmar que ela seja considerada um fator determinante do êxito ou fracasso escolar, por se relacionar diretamente com a capacidade de ler para aprender. Assim, consideramos que a prática da leitura em sala de aula deva ser dinâmica, motivacional e interacional para que o aluno processe e construa significados para o que ler. Do contrário, dependerá em grande parte da escuta, motivo pelo qual tende a fracassar nas disciplinas que utilizam a leitura como meio principal para o ensino-aprendizagem.

Concordamos com Antunes (2003) ao afirmar que a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita e de apreensão de vocabulário. É esta tríplice função, implicada na realização da leitura, ler para informar-se, ler para deleitar-se, ler para entender as particularidades da escrita, que justifica a sua tão propagada conveniência e convivência.

Por essa razão, podemos ressaltar a importância da leitura e justificar o porquê de se pesquisar as experiências de leitura dos alunos nas séries finais do ensino fundamental, pois "... as palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de palavras..." (ALVES, 2006:54).

Pelo que foi exposto e, principalmente, considerando a relevância da leitura como instrumento que implica a compreensão no processo de ensino-aprendizagem, o presente artigo desenvolve-se com foco no ensino de leitura, bem como procura demonstrar as experiências vivenciadas por alunos de 8.^a série, ou seja, 9.^o ano do Ensino Fundamental, enquanto leitores. Também visa verificar se, realmente, existem aulas destinadas à leitura e como essas são ministradas pelo professor, além de investigar quais os gêneros textuais adotados pelo mesmo. E, por fim, pretende também

diagnosticar de que forma o aluno realiza leituras em sala de aula e como o professor incentiva a promoção da leitura como prática escolar eficiente para produção de conhecimentos.

Sendo assim, por acreditarmos que a leitura é um fator determinante para a vida social do aluno, por estar relacionada diretamente com a capacidade de ler para aprender, bem como é decisiva quanto ao êxito ou fracasso escolar, esse artigo tem sua importância e poderá contribuir nas pesquisas relacionadas à leitura que têm sido realizadas em nosso país como também na formação de professores que trabalham com o instrumento mais valioso de poder e altamente persuasivo: a linguagem.

As concepções de leitura e o livro didático em uso na escola

Kleiman (1996:20) propõe que os professores, em especial os de Língua Portuguesa, precisam ter clara concepção do que é leitura para utilizar os textos escritos em suas aulas. Comenta que existem três concepções que são aplicadas pelos professores nas aulas de leitura. A primeira concepção seria, segundo ela, a decodificação composta de uma série de automatismos, de identificação que em nada modifica a visão de mundo do aluno. Ou seja, esta concepção estaria relacionada a uma decodificação de postura tradicional, na qual o estudo do texto seria a única unidade de sentido. Nesta, ainda, não existiria preocupação nem com o leitor e nem com o autor; a constituição do sentido estaria, estritamente ligada às palavras, isto é, à decodificação.

Já a segunda concepção seria a leitura como forma de avaliação. Esta, segundo a autora (1996:21), é um tipo de prática recorrente nas escolas que, geralmente, tende a inibir a formação de leitores, ao invés de promover. Menciona, como exemplo, a leitura cobrada por meio de resumos e preenchimento de fichas, atividade que conduz o aluno à desmotivação. Semelhantemente, comenta que a leitura indicada por meio de número de

páginas não propicia ao aluno o seu desenvolvimento cognitivo ou afetivo, pelo fato deste, simplesmente, passar os olhos pelas páginas.

E na última e terceira concepção de leitura, convencionalizada por Kleiman (1996:23) de autoritária, a autora explicita uma única característica a respeito desta concepção que justifique, assim, a sua denominação: a existência de uma falsa integração de leitura executada em sala de aula. Em sua opinião, nesta é estabelecido um monólogo, geralmente mediado pela voz do professor que, guiado pelas respostas do livro didático, tende a pressupor que existe apenas uma maneira de se abordar o texto e somente uma interpretação a ser alcançada. Assim, Kleiman expõe sobre a realidade na sala de aula:

A prática de sala de aula, não apenas a aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos (...), na maioria dos casos, um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto (KLEIMAN, 1996:24).

Nesse sentido, pensamos que o livro didático, quando utilizado como única ferramenta no tratamento de textos na sala de aula, acaba sempre por anular a capacidade de interpretação do aluno. Assim, encontramos em Jobim (2009:121), a respeito do livro didático: “(...) a tentativa de apenas ‘reproduzir’ o que o outro estabelece, além de equivocada em termos teóricos, não desenvolve o senso crítico de ninguém, e prejudica também a formação de um discurso próprio do aluno, que entendemos deve ser formado a partir do confronto com, da avaliação de, da analogia com, da crítica de outros discursos”. Em suma, a experiência do leitor, isto é, o seu conhecimento de mundo, é imprescindível para a construção de sentidos.

Por fim, concordamos com Coracini (1995:61), ao afirmar que uma aula ideal de leitura se constitui de um conjunto de trocas verbais entre professores e alunos. Ou melhor, que a compreensão do texto consiste na construção do sentido que é produzido, intersubjetivamente, entre professor e aluno na sala de aula. Em consonância, encontramos Bakhtin (1979) dizendo que a sala de aula pode ser entendida como uma arena de conflitos que denominou de “polifonia”. Ou seja, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído. Desse modo, podemos ainda dizer que neste ambiente se faz presente um conflito de vozes intermediadas por identidades diversas, de valores mutáveis e concorrentes.

Por tais razões, afirmamos que um leitor proficiente é aquele que faz uso apropriado de todos esses processos, em busca da compreensão do texto, dialogando com ele, reconstruindo sentidos, fazendo inferências, enfim, um leitor privilegiado, de aguçada criatividade e que, de acordo com Paulo Freire (1984), compreenda a leitura “não só como leitura da palavra, mas como leitura do mundo”. Nesse sentido, Morin (2006:100) explicita que a compreensão é favorecida pelo bem pensar. É, na verdade, por meio desse modo de pensar e compreender o mundo e, acrescentamos, pelo exercício da leitura que o sujeito tem a possibilidade de “(...) aprender em conjunto o texto e o contexto, o ser e o seu meio-ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo (...)”.

O trato do texto na sala de aula e a especificidade do texto literário

É necessário e devido que o professor parta do princípio de que o texto escrito é o resultado de um ato de comunicação. Pensamos que, talvez por falha dessa concepção por parte do professor se justificam muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos, os quais tendem a entender a leitura apenas como uma decodificação da escrita, sem considerar a importância

da situação comunicativa. Sobre esse ponto de vista, em relação ao texto, encontramos que:

(...) A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um puro produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008:241-242).

Nesse sentido, Geraldi (2006:59-61) propõe que a prática de leitura de textos na escola deve ser entendida no interior da concepção de linguagem como forma de interação social, bem como deve envolver dois tipos de textos: curtos e narrativas longas. Afirma, ainda, que a quantidade de aulas semanais para essa prática é fundamental, pois os alunos podem escolher livros para sua leitura individual e depois trocar com seus colegas. Também ressalta a importância de que nenhuma cobrança deveria ser feita pelo professor, porque o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura. E, por fim, defende que o professor, ao avaliar seus alunos, deve se ater apenas ao aspecto da quantidade de livros lidos pelo aluno dentre os indicados para a leitura, o que representa uma postura de confiança em relação à educação.

Sob este ponto de vista, mencionamos que também é uma postura de confiança em relação à promoção da leitura desenvolver ações no contexto escolar que visem a integrar os alunos diretamente com o texto literário, evidenciando-se, assim, as especificidades deste texto e não apenas abordando-o de modo fragmentado. Se agir somente desta maneira provavelmente o professor não consegue formar leitores conscientes

e críticos a respeito do papel da obra literária em suas vidas. Portanto, pensamos que a equipe escolar como um todo compreenda e faça das obras literárias uma constância em suas vidas, uma vez que:

(...) a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais, (...) (PAULINO; COSSON, 2009:63).

A relação entre projetos de leitura e gêneros textuais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, PCNs (1998), a criação de projetos nas escolas é uma ação repleta de valor pedagógico. Portanto, mencionamos que essa atitude é muito bem vista em todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor” (PCNs, 1998:87).

Cabe ainda explicitar, segundo o documento, que todo projeto se define como uma organização didática especial, isto porque “(...) ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social (...)” (PCNs, 1998:87).

Dado o exposto, podemos, então, dizer que criação e execução de projetos de leitura nas escolas estão diretamente relacionadas com o estudo dos gêneros textuais nas aulas de leitura. Por estarmos expostos, diariamente, a diversos gêneros de textos, já que eles são “(...)

o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (MARCUSCHI,2005:32), consideramos ser primordial fazer com que os alunos conheçam todos os funcionamentos dos textos na sociedade, assim como em quais circunstâncias utilizamos cada gênero. Entendemos que esta é uma atitude que poderá contribuir, significativamente, na vida dos alunos, para uma futura produção e compreensão dos mesmos. Por tudo isso, denotamos a relevância dos projetos de leitura, ancorados na base dos gêneros textuais, na formação do leitor e justificamos a importância do “Circuito de Leitura”.

Por fim, também mencionamos ser necessário e importante que o professor crie condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros textuais diversos, em situações de comunicação real. Lopes-Rossi (2005) afirma:

As atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico. Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula (...). (LOPES-ROSSI, 2005:81).

Nesse sentido, de acordo com a autora, alguns gêneros discursivos que se prestariam bem a projetos pedagógicos de leitura, nos vários níveis de ensino, são rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal. Como também encontramos os gêneros que se prestariam bem para atividades de leitura direcionadas ao entretenimento, aquisição de conhecimentos ou resolução de problemas que são poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fábula, cordel, adivinha, piada, letra de música, mapa e outros mais.

Amparando-nos teórica e metodologicamente em Lopes-Rossi (2005:81-82), entendemos que as atividades de leitura devem conduzir os alunos a perceber que a composição do gênero, em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, é elaborada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Sendo assim, consideramos que esses tipos de atividades são muito favoráveis ao processo da leitura e podem vir a contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Metodologia

O trabalho tem como objeto de estudo o ensino de leitura. Para tanto se fez necessária visita a uma escola e escolha de uma turma de 8.^a série, 9.º ano, e contato com o respectivo professor de língua portuguesa. Utilizamos como metodologia inicial a observação presencial de aulas (pesquisa participativa) e anotações de campo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas dirigidas ao professor e aos alunos (pesquisa etnográfica). As atividades de pesquisa foram realizadas ao longo de 2009. Os participantes da pesquisa foram um professor e 31 estudantes que foram identificados, ao longo do processo, por meio de um código. Explicitamos, também, que se trata de uma pesquisa-ação, uma vez que foi promovida uma ação no intuito de minimizar alguns problemas observados a respeito do contexto de leitura da turma analisada.

Para que não houvesse nenhum impedimento para a realização dessa investigação, prejudicando assim o seu caráter ético, foi necessário que obtivéssemos de cada um dos pais e (ou) responsáveis pelo aluno o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) autorizando, desse modo, a participação dos educandos neste processo. Destacamos, também, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM. De todos os responsáveis pelos alunos não encontramos objeção alguma

que impedisse o desenrolar da pesquisa, bem como da parte da direção, do professor e demais funcionários da escola.

Alcançamos 88,5% de aproveitamento dos questionários, ou seja, dos 35 questionários entregues obtivemos retorno de 31. Aqui cabe mencionar que os 4 questionários restantes não foram devolvidos à pesquisadora devido à circunstância de mudança escolar dos sujeitos de pesquisa. Desse modo, consideramos que os dados a seguir apresentados totalizam 100% dos sujeitos pesquisados.

A respeito da tipologia de questões empregadas, podemos dizer que, basicamente, foram, em sua totalidade, questões de múltiplas escolhas, à exceção do questionário destinado ao professor, no qual elaboramos algumas questões dissertativas, pois denotamos a necessidade de algumas impressões mais subjetivas desse profissional sobre o que é leitura e sua importância para o ensino-aprendizagem de Língua Materna. Apresentamos, a seguir, as análises resultantes deste trabalho. Entretanto, é válido mencionar que aqui se encontram analisados apenas alguns temas que, no entanto, não deixam de responder aos problemas de pesquisa levantados.

“Circuito de Leitura”: uma proposta alternativa para o ensino de leitura

A seguir apresentamos os resultados de nossa pesquisa que culminaram na elaboração e, conseqüente, execução do projeto “Circuito de Leitura”. Basicamente, podemos afirmar que após o diagnóstico da realidade literária vivida pelos alunos de uma turma de 8.^a série, programamos com o docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa a implantação do referido projeto. Para que isto ocorresse, observamos as aulas de leitura ao longo do ano de 2009 e denotamos uma ausência de gêneros textuais

diversificados e autênticos, já que a rotina era somente o uso do livro didático. Tal fato nos intrigou muito a fim de que almejássemos intervir e reverter esses procedimentos costumeiros. Assim fizemos e conseguimos modificar a realidade escolar por meio da implantação do “Circuito de Leitura”. Entretanto, também é válido mencionar que este projeto somente foi realizado porque constatamos que naquela sala havia gosto dos alunos pela leitura. Desse modo, mediante uma simples, prática e não onerosa proposta alternativa para o ensino de leitura, despertamos, ainda mais, nos alunos o desejo pelo ato de ler.

Passemos, então, aos dados propriamente ditos. Estes foram verificados e delimitados a partir da importância do ensino de leitura, tendo como base as três premissas de criticidade de um sujeito, envolvidas durante o ato de ler, que segundo Silva (1990:66) são: constatar, refletir e transformar. É no processo de interação entre autor-texto-leitor que esse último executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história, de suas experiências individuais, enfim, de seu conhecimento de mundo.

Ao procedermos à análise dos questionários encontramos alguns dados significativos a respeito da leitura neste contexto escolar. Antes de passarmos à análise propriamente dita, cabe aqui citar que algumas questões permitiam que os alunos respondessem mais de uma opção se assim desejassem. Desse modo, as representações gráficas demarcadas pelas figuras 3, 4, 5, 6 e 8 evidenciam uma quantidade de sujeitos de pesquisa superior a 31.

Sobre o que é pertinente aos 31 informantes que responderam ao questionário, identificamos na pergunta a respeito do interesse por leitura que 25 destes se interessam, conforme figura 1. Julgamos que este é um número expressivo e sugestivo para a promoção da leitura no ambiente escolar por meio da criação de projetos direcionados para esse fim, uma vez que nos próprios PCNs (1998:87) são elencadas algumas vantagens

pedagógicas dos projetos. Exemplificando melhor, encontramos no referido documento: o maior compromisso e envolvimento dos alunos com as atividades e com a sua própria aprendizagem, além da possibilidade de flexibilização do tempo (dias, semanas e, até mesmo, meses) a fim de se concretizar o objetivo de qualquer atividade, etc.

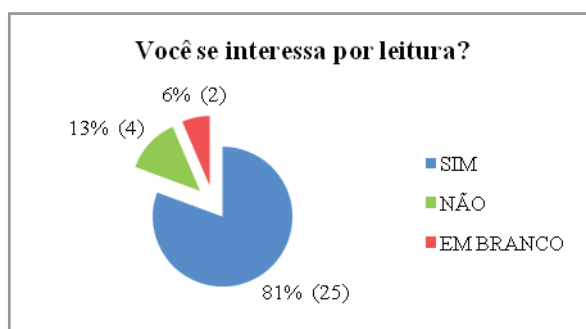


Figura 1 - Apresentação gráfica sobre o interesse por leitura.

Quanto à existência de aulas destinadas à leitura de textos na escola, 27 estudantes confirmaram que elas existem como indicado na figura 2. Consideramos esse um ponto positivo em relação ao ensino de leitura, já que os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998:23) somente consideram como unidade básica do ensino o próprio texto. Assim como nos afirma Marcuschi (2008:242) que o texto pode e deve ser visto sempre como um evento comunicativo emergente, o seu trato na escola deve ser constante e não apenas como um puro produto acabado.



Figura 2 – Apresentação gráfica sobre a existência de aulas destinadas à leitura de textos na escola.

Na pergunta a respeito das leituras exploradas pelo professor em sala, constatamos uma diversidade de respostas dos alunos. Embora, 54%, ou melhor, 19 sujeitos pesquisados tenham demarcado a opção contos e crônicas, encontramos também 8 respostas para histórias em quadrinhos e outras 4 para jornais, como demonstramos na figura 3. Semelhantemente, observamos as mesmas opções, contos e artigo de jornal, assinaladas pelo professor em seu questionário na pergunta sobre o gênero textual adotado nesta turma. Consideramos que há uma heterogeneidade de gêneros textuais sendo implementada em sala de aula e que conforme Marcuschi (2005:32-33) é esta a ideia principal propagada pelos PCNs, ao sugerirem que o trabalho com o texto deve ser ancorado na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

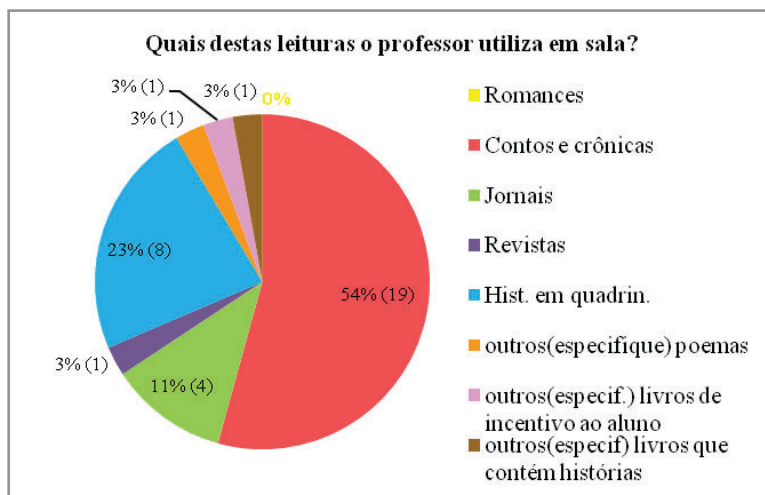


Figura 3 – Apresentação gráfica sobre as leituras utilizadas pelo professor em sala.

Contudo, denotamos um dado muito forte na pergunta a respeito do material que o professor trabalhava a leitura de textos em sala de aula. Observamos que, unanimemente, isto é, 31 participantes responderam que a leitura era trabalhada somente com o próprio livro didático adotado na escola (figura 4), denominado: Português Linguagens, da 8.^a série, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Resposta essa que também confirmamos no questionário respondido pelo próprio professor. Reforçamos a constatação durante a entrevista realizada no terceiro bimestre do ano de 2009, uma vez que este docente afirmou que não havia solicitado nenhuma leitura de obra literária para os alunos ou selecionado algumas opções para que pudessem ler. Além disso, relatou que em todas as suas aulas a biblioteca da escola encontrava-se fechada, pois, a biblioteca funcionava apenas no período matutino, ou seja, período

oposto ao da turma investigada, o vespertino. O professor relatou que “não foi possível trabalhar a leitura de outros modos”. Também observamos ao longo do ano letivo que o professor não levou nenhum texto extra, isto é, textos autênticos quanto às suas composições para o trabalho diário da leitura. Pensamos que seria muito válido o complemento das aulas com alguns desses, entretanto, também consideramos interessante mencionar o fato de materiais como esses serem pouco adotados na sala em função do pouco tempo disponível para preparo das aulas, tendo em vista que, conforme o professor declarou, lecionava em três turnos diários ao longo de toda a semana no ano letivo de 2009.

Enfim, por todas as afirmações aqui expostas e as constatações, reforçamos a ideia de que os únicos gêneros textuais adotados eram os do livro didático em uso na escola. Nesse sentido, afirmamos que parece haver um quadro de fracasso escolar e um desvio do ensino de leitura mediado por uma prática altamente negativa que anula a produção de conhecimento do aluno, visto que o livro didático tem um caráter homogeneizador e que de acordo com as palavras de Kauffman e Rodríguez (1995:45), “os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa”. Também encontramos em Zilberman (2009:35) que o livro didático está no avesso da leitura, pois ele exclui a interpretação e, automaticamente, exila o leitor. “E, constituindo-se, de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar” (ZILBERMAN, 2009:35). Acrescentamos, ainda, que o livro didático, ao privilegiar uma única leitura correta e autorizada, impede que o aluno coloque-se como sujeito autônomo da leitura.

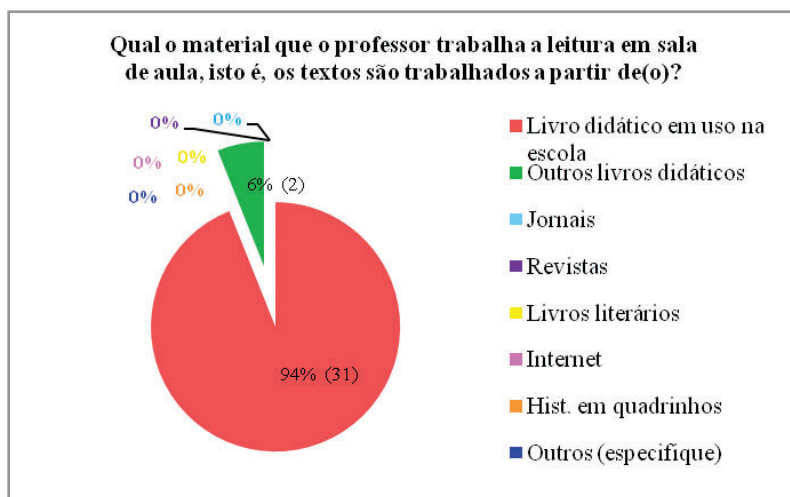


Figura 4 – Apresentação gráfica sobre o material que o professor trabalha a leitura em sala de aula.

Já na pergunta sobre a estratégia utilizada pelo professor para despertar o interesse pela leitura, obtivemos uma diversidade de respostas, 10 sujeitos de pesquisa marcaram leitura individual e silenciosa, outros 9 leitura em grupo e 13 selecionaram leitura e debate (figura 5), sendo que essa última, também, foi a opção demarcada pelo professor em seu questionário. Baseado nas palavras de Kleiman (1996:24), podemos dizer que as abordagens metodológicas são decisivas para o interesse do aluno pela leitura. Portanto, não é durante a leitura silenciosa e muito menos durante a leitura em voz alta que o leitor inexperiente avança para um quadro de leitor proficiente e, assim, compreende o texto. Ao contrário, é durante a interação que isso ocorre, ou melhor, durante a conversa e troca de informações relevantes sobre o texto. Aqui, presenciamos uma divisão da turma em relação ao tipo de estratégia, apesar da constatação

de que 13 responderam leitura e debate, bem como essa opção também foi confirmada pelo professor.

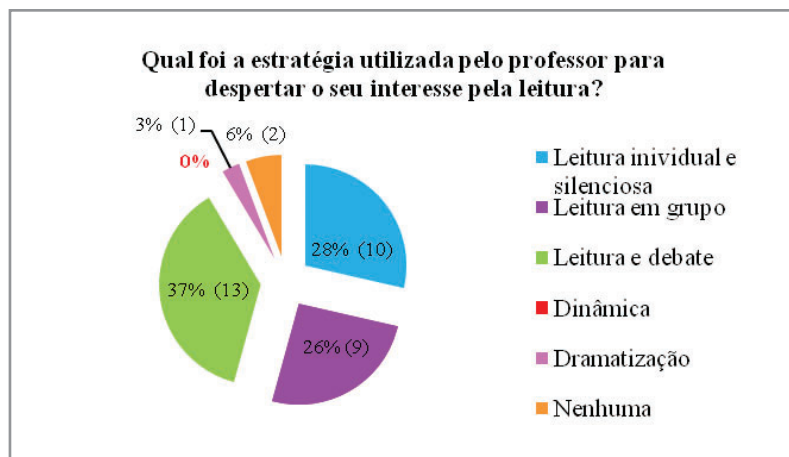


Figura 5 – Apresentação gráfica sobre a estratégia utilizada pelo professor para despertar o interesse pela leitura.

Na pergunta sobre o que era proposto pelo professor após a leitura em sala de aula, denotamos que 26 informantes confirmaram que consistia em atividade de compreensão e interpretação textual do próprio livro didático (figura 6), resposta que também demarcou o professor. Nas palavras de Marcuschi (2008:266), o tratamento da compreensão nos livros didáticos falha não pelo tipo de trabalho, isto é, a quantidade de exercícios, mas pela natureza do mesmo, já que estas atividades esporadicamente conduzem a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentidos, uma vez que é estabelecido um monólogo, ou seja, o professor segue as respostas do livro didático.

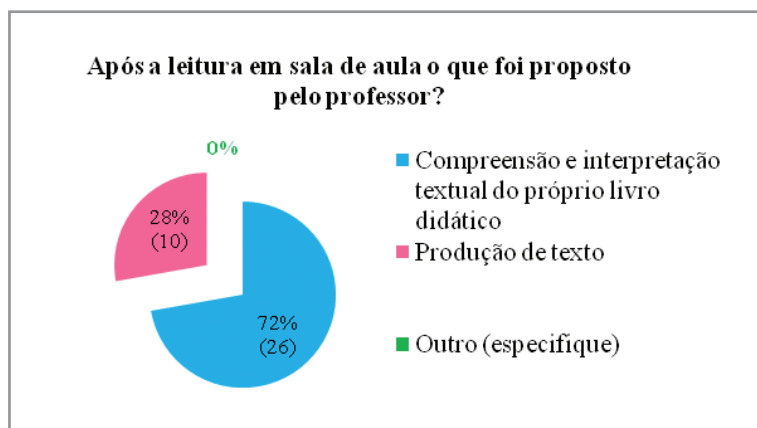


Figura 6 – Apresentação gráfica sobre o que foi proposto pelo professor após a leitura em sala de aula.

A situação acima mencionada foi ainda mais reforçada na questão sobre o que menos agradava aos alunos nas aulas de leitura (figura 7), em que 13 deles marcaram a opção “as aulas são monótonas, nós alunos pouco participamos”. Nove estudantes consideraram o fato de os textos, inclusive o literário, exigir muita atenção do leitor e outros três estudantes assinalaram a dificuldade dos textos quanto à linguagem considerando-os difíceis. Ou seja, evidenciamos por meio das respostas o quanto o papel do professor e o seu método são importantes para o aluno e para a prática da leitura. Reafirmamos que cabe ao professor adotar, sempre, uma postura reflexiva quanto às suas abordagens empregadas na sala de aula e analisar se essas têm provocado resultados favoráveis para o ensino de leitura. Além disso, denotamos a questão do quanto é difícil o trabalho visto que se exige do aluno-leitor um vasto repertório de conhecimentos de mundo, além do conhecimento linguístico e o gramatical.

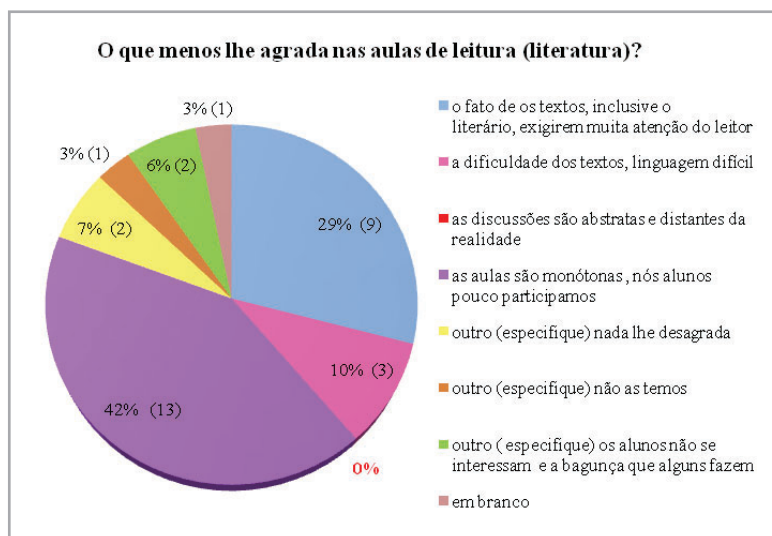


Figura 7 – Apresentação gráfica sobre o que menos lhe agrada nas aulas de leitura (literatura).

Como desfecho do questionário, estabelecemos uma pergunta final de como seria uma aula ideal de leitura, na qual obtivemos os seguintes resultados: Doze estudantes responderam que seria uma aula com discussões ou debates sobre textos literários; seis que seria uma aula em que os alunos escolheriam livremente os livros a serem lidos e sete assinalaram que uma vez por semana, gostariam que cada aluno pudesse ler nas aulas de leitura um livro escolhido, como evidenciamos na figura 8. Estes foram os dados mais significativos encontrados, embora, ainda tenham sido demarcadas outras opções que enfatizam a necessidade e o desejo por parte dos pesquisados de uma mudança nas aulas de leitura. Os estudantes gostariam de ter aulas mais dinâmicas, menos expositivas, que fossem capazes de prender a atenção.

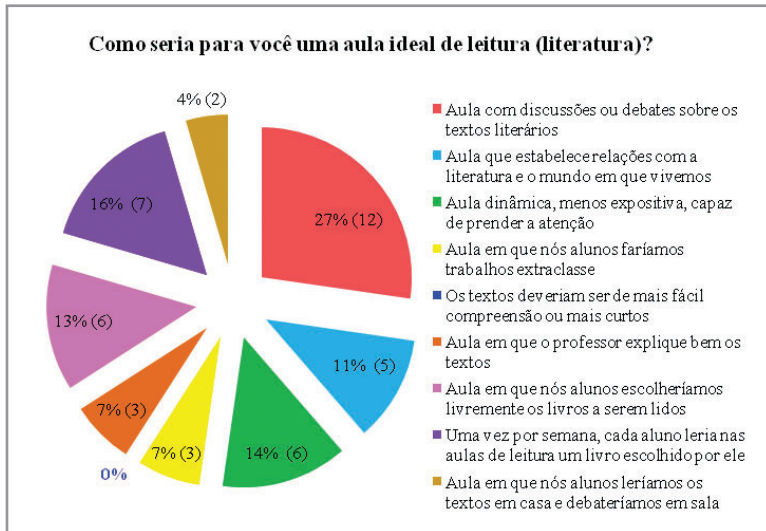


Figura 8 – Apresentação gráfica como seria uma aula ideal de leitura (literatura).

De posse destas informações apresentamos ao professor e aos alunos as nossas observações a respeito do cotidiano das aulas e a análise da aplicação do questionário e os resultados. Assim, foi proposto um dia de leitura diferente da realidade habitual a que estavam acostumados que denominamos de “Circuito de Leitura”.

A execução do projeto envolveu as seguintes etapas. Primeiro, alteramos a disposição dos alunos na sala de aula e formamos um círculo para que todos pudessem visualizar melhor o seu colega e a leitura que seria apresentada. Isto foi muito bem visto por todos, já que em todas as aulas o rotineiro era alunos enfileirados. Em seguida, iniciamos a atividade apresentando a leitura da obra literária “Casamento de Sangue”, de Federico García Lorca. A nossa intenção era fazer com que os alunos compartilhassem as leituras mais interessantes realizadas por eles. Nesse

sentido, todos levaram para o dia dessa aula o texto para leitura que mais gostavam. É necessário também ressaltar que apresentamos a obra, traduzida sempre os fragmentos lidos para o Português, pois tínhamos consciência de que a Língua Espanhola era opcional para matrícula dos alunos, apesar de ser ofertada pela escola. Foi preciso que se iniciasse o “Circuito de Leitura” por se tratar de uma atividade nova, a respeito da qual os alunos, ainda, não sabiam como proceder.

Procuramos explorar na apresentação toda a composição do livro, desde a capa, cores, título, contracapa, sumário e texto. Assim, fomos indagando a todos a respeito de suas impressões referentes aos símbolos presentes na capa da obra e o que eles poderiam sugerir sobre o enredo além de perguntar se o título poderia ou não estar relacionado com as imagens. Realizamos a leitura de um fragmento que mais havia despertado interesse: “MUJER: *_ ¡Han huido! ¡Han huido! Ella y Leonardo. En el caballo. ¡Iban abrazados, como una exhalación!*” / “MADRE: *_ (...) Pero ya es mujer de mi hijo. Dos bandos. (...). ¡Fuera de aquí! Por todos los caminos. Ha llegado otra vez la hora de la sangre. (...) ¡Atrás! ¡Atrás!*” (LORCA, 2007:121). Na sequência, comentamos a respeito da leitura e também perguntamos aos alunos o que eles haviam achado da obra, se a conheciam ou não, se na vida real poderia acontecer algo como o fato retratado: uma traição no dia do casamento, seguido de fuga e mortes, entre outras perguntas mais. Tudo foi feito com o intuito de despertar o interesse dos participantes por aquela leitura. Finalizamos a fala, deixando aberto para algum questionamento a mais e, enfim, disponibilizamos o livro para que todos da roda pudessem manuseá-lo e folheá-lo e se desejassem poderiam levá-lo para leitura em casa.

Todo o processo do “Circuito de Leitura” foi realizado desta forma. Após a explanação da pesquisadora os alunos que haviam levado alguma obra demonstraram-se envergonhados para falar. Nesse momento, o professor da escola, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa,

interveio e fez sua apresentação seguindo as etapas sugeridas, assim, foi possível prosseguir com a atividade e com a participação dos alunos apresentando cada um, respectivamente, a sua leitura.

Também devemos mencionar a respeito deste projeto de leitura que foi, na verdade, feito um convite aos alunos para a realização de uma atividade diferente sem o intuito de uma cobrança escolar. Não tivemos intenção, ao término da atividade, de solicitar uma produção textual ou algo deste tipo, porém consideramos que isto possa ser associado após um tempo de execução do projeto. Nesse dia, apesar de nem todos os alunos terem se envolvido na atividade, conseguimos que dez trouxessem para a sala de aula as leituras que lhes haviam despertado o interesse: livros literários, artigos de jornal e revistas dentre outros. Assim, realizamos uma socialização desses textos, promovendo uma conversa e interação entre autor-texto-leitor.

É certo que todo processo inovador sempre precisa ser revisto e remodelado. Nesse sentido, avaliando a atividade, consideramos como ponto negativo a falta de interesse de alguns alunos e os momentos em que ocorreram certos descontroles na fala, pois muitos se manifestaram juntos após algumas leituras, provocando, desse modo, uma falta de compreensão dos que estavam presentes sobre o que se falava, justamente, pelo ato de falarem alto demais. Por outro lado, acabamos por considerar o fato como positivo também, uma vez que conseguimos provocar a participação maciça dos alunos, até mesmo, dos que não haviam levado nenhuma leitura. Constatamos, ainda, que em muitos momentos as percepções e interpretações dos alunos foram notáveis, pois conseguiram participar relacionando os temas discutidos com fatos da atualidade e, até mesmo, com situações pessoais. Enfim, pensamos que este tipo de atividade pode inclusive vir a contribuir para que a equipe escolar conheça melhor o seu aluno. Além disso, entendemos que a realização de projetos de leitura e discussão poderá qualificar melhor o aluno para o futuro mercado de

trabalho, que cada vez mais exige profissionais capazes de intercambiar conhecimentos.

No geral, consideramos que o resultado foi satisfatório devido à grande receptividade por parte dos alunos, visto que ao final da atividade demonstraram interesse pela leitura apresentada por outro colega solicitando a troca das respectivas obras, compartilhando impressões de leitura. Também obtivemos a aprovação e o reconhecimento do professor da escola por esta atividade, sobre a qual despertou a iniciativa de dar continuidade no ano letivo de 2010. Em síntese, pensamos que experiências como essas são de grande valia para a promoção da leitura e, principalmente, podem despertar o gosto pessoal dos educandos. Tal afirmação consta nos PCNs, (1998:73) por meio de uma sugestão didática orientada para a formação de leitores baseada na leitura de escolha pessoal, justamente, com o intuito de desenvolver a prática de leitores assíduos.

Considerações finais

Diante dos resultados apresentados, concluímos que o desenvolvimento dessa pesquisa permitiu-nos, além de constatar, refletir sobre as situações observadas acerca do contexto da prática de leitura na escola particularmente neste estudo no município de Uberaba - Minas Gerais.

E, assim, com base nos dados apresentados e na observação presencial das aulas ao longo do ano letivo de 2009, podemos dizer que parece haver um quadro de fracasso escolar e um desvio do que seria o ensino de leitura. Contudo, comprovamos que é possível adotar medidas interventivas simples e realizáveis que visem a promover a leitura no ambiente escolar. A começar pela mudança das práticas escolares de leitura associadas à adoção do livro didático como única ferramenta na leitura em sala de aula.

Acreditamos que a realidade possa ser passível de mudanças, pois por meio da criação e, essencialmente, execução de projetos de leitura nas escolas, tal como fizemos no “Circuito de Leitura” pudemos contribuir com a educação brasileira.

Enfim, esse é o grande desafio da escola: formar leitores. Para isso pensamos ser, estritamente essencial estimular a frequência à biblioteca, desenvolver atividades com textos literários de forma que o livro seja visto como fator de inte(g)ração e como um pretexto gerador de outras atividades, tais como expressão oral, expressão escrita, expressão corporal, fotográfica e musical. Por fim, entendemos que tudo isso pode e deve ser realizado com o intuito de despertar no educando o gosto, o prazer e o hábito de ler, cujas sensações e emoções, afirmamos, somente o leitor curioso e apaixonado pode experimentar.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubens (2006). *A alegria de ensinar*. Campinas, Papyrus.
- ANTUNES, Irandé (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BRASIL (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (1995). *Diversidade e semelhanças em aulas de leitura*. In _____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e Língua estrangeira*. Campinas, Pontes, p. 51-65.
- FREIRE, Paulo (1984). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez.
- GERALDI, João Wanderley (2006). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo, Ática.
- JOBIM, José Luis (2009). *A Literatura no ensino médio: um modo de ver e usar*. In: Zilberman, Regina; Rösing, Tania M. K. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 113-137.

- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Helena (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- KLEIMAN, Angela (1996). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (2005). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: Karwoski, Acir Mario; Gaydeczka, Beatriz; Brito, Karim Siebeneicher (Org.) *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. União da Vitória, PR, Kaygangue, p. 79-93.
- MARCUSCHI, Luis Antônio (2005). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionisio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.) *Gêneros textuais e Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-36.
- _____. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo, Parábola Editorial.
- MORIN, Edgar (2006). *Ensinar a compreensão*. In: _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11 ed. São Paulo, Cortez, p. 93-104.
- PAULINO. Graça; COSSON, Rildo (2009). *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: Zilberman, Regina; Rösing, Tania M. K. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-79.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (1990). *A Leitura no contexto escolar*. In: Magnani, Maria Aparecida et al. (Org.) *Leitura: Caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, p. 63-70.
- ZILBERMAN, Regina (2009). *A escola e a leitura da literatura*. In: Zilberman, Regina; Rösing, Tania M. K. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 17-39.

Data de recebimento: 11/03/2011

Data de aprovação: 24/08/2011