

ESCOLA E A APRENDIZAGEM DE LEITURA: FORMAÇÃO DO LEITOR

Aparecida Miguel Neto¹ - cidamiguelneto@gmail.com

Gimene Afonso² - gimenesmisiones@hotmail.com

Itair Regina Carvalho Diogo³ - recarvalhodiogo@hotmail.com

Keyla Maria Bastos Gonçalves⁴ - keylambgcandeia@gmail.com

Sandra Maria de Fátima⁵ - sandfat@hotmail.com

Eliane Gonçalves Costa Anderi⁶ - egcanderi@gmail.com - Coordenadora GrupAlfa

O ato de ler a palavra escrita constitui-se ao longo da história da humanidade um elemento capaz de provocar mudanças tanto no modo de ser como no de pensar do ser humano.

Na medida em que o ser humano apropriou-se da linguagem escrita foi, progressivamente incorporando o seu uso em suas atividades cotidianas até que fez com que a sociedade se tornasse grafocêntrica, ou seja, uma sociedade que pauta boa parte das atividades cotidianas que esse ser humano realiza é mediada pela palavra escrita. Então, o domínio de técnicas de leitura, de escrita e do letramento tornou-se um importante componente de inserção do sujeito no meio social interferindo na sua atuação cidadão.

Para Scliar, (2008) leitura quer dizer uma maneira de compreender e de interpretar o mundo, ou seja, que o ato de ler não se restringe somente à leitura da palavra escrita, mas que a escrita segundo Martins *apud* Scliar (2008) provavelmente seja o mais perfeito e o menos obscuro sistema de linguagem. Quanto mais o ser humano domina ferramentas cognitivas de interpretação, mais condição terá de compreender e atuar sobre sua realidade.

Retomando a história da escrita observa-se que ela surge como uma necessidade do ser humano de se comunicar com alguém que não estava presente, como forma de apoio a memória, pois o registro escrito possibilita retomar algumas

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis e formadora do CEFOPE

² Professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis e formadora do CEFOPE

³ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis e diretora do CEFOPE

⁴ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis e formadora do CEFOPE

⁵ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis e formadora do CEFOPE

⁶ Professora do curso de Pedagogia da UEG Anápolis e Coordenadora do GrupAlfa

questões depois do fato ocorrido; como forma de registrar eventos e de selar acordos; como forma de manifestação de sentimentos e de desejos.

Durante muito tempo o domínio da escrita ficou restrito a um pequeno número de pessoas e de umas poucas instituições servindo então como instrumento de dominação de uns povos ou segmentos da população sobre outros.

Na medida em que a sociedade muda os processos de produção da vida material passa a exigir da população o domínio de habilidades diferentes daquelas empregadas em um modo de produção agrário e manufatureiro. Nesse modo de produção capitalista baseado na manufatura era exigido do trabalhador um domínio mínimo da tecnologia da escrita, mas em uma economia não mais baseada na manufatura as exigências relativas aos conhecimentos de leitura e de escrita são mais complexas. Compreender as relações de poder que engendra a relação capital e trabalho exige também um conhecimento amplo não só oral quanto do discurso escrito.

A evolução do modo de produção capitalista industrial necessitava que a mão de obra trabalhadora tivesse seu nível de escolarização e de conhecimento ampliado passou então a exercer pressão sobre os governos para criarem políticas que assegurassem o acesso à escolarização básica para um maior número de pessoas sob o discurso da democratização do saber e da mobilidade social. Há que se ressaltar que também houve uma pressão por parte da população quanto à ampliação do acesso a escola.

O Brasil vem de um processo histórico de negação ao direito de escolarização para a sua população o que o fez chegar a meados do século XX, segundo o IBGE (2010) com 50,5% da sua população com mais de 15 anos não alfabetizada. Isto significa dizer que, desde essa época o país tem diante de si um enorme desafio a ser superado, e, para conseguir reverter esse quadro teria que investir massivamente na educação na tentativa de recuperar o prejuízo causado pela falta de investimentos na educação de sua população ao longo de sua história.

A partir de 1950 o Brasil vem reduzindo a cada dez anos uma média 6,8% o número de pessoas não alfabetizadas, isto se deve, em grande parte as campanhas e projetos de educação de jovens e adultos que foram implementadas ao longo desses 60 anos (1950 a 2010).

A política de alfabetização não veio acompanhada de uma política de leiturização da população, pois segundo os dados apresentados na última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011), realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope, verifica-se que cerca de 50% da população brasileira são de leitores, e que a média de livros lidos fica em torno de 4 livros por habitante/ano, ou seja, as práticas de leitura da nossa população ainda é muito baixa tendo em vista a característica da sociedade em que vivemos e o avanço das tecnologias da comunicação e da informação que exige leitura rápida e compreensiva.

O baixo nível de compreensão da leitura dos brasileiros que tem sido evidenciado em várias pesquisas (Retratos da Leitura no Brasil, 2008), (Retratos da Leitura no Brasil, 2011), (PISA 2000, 2003, 2006 e 2009), (SAEB) e isto incidirá sobre o exercício pleno da cidadania, na medida em que as pessoas que não conseguem compreender aquilo que lê em um jornal, em uma revista, em uma lei, no contrato de trabalho e nos contratos de forma geral, ficam reféns da opinião do outro e da boa ou má fé, ou seja, não são capazes de analisar as intenções que estão postas no texto tirando as próprias conclusões e avaliando se aquilo que está ali expresso atende ou não aos seus interesses.

Nessa perspectiva a luta pela formação do leitor passa então a ser também a luta para se assegurar o exercício da cidadania, pois muito mais que decodificar, o leitor deve ser capaz de emitir opinião e de se posicionar criticamente diante do que esta sendo lido o que se faz por meio de um amplo repertório linguístico, do estabelecimento de relações entre o texto, o contexto e as intenções do discurso o que é assegurado pela prática cotidiana de leitura de diferentes tipos de textos em diferentes suportes. Boa parte das pessoas que se declaram leitoras tem o livro didático como sendo o mais lido segundo a pesquisa já citada anteriormente e publicado no livro Retratos da Leitura no Brasil (2011) o brasileiro que se declara leitor leu em média 3,74 livros nos últimos três meses dentre essas leituras 1,63 foi lida por indicação da escola dentre essas indicações 1,26 é didático e 0,37 é literário.

Outras pesquisas na área da educação sobre o livro didático Kleiman, (2004), Freitag, (1993) apontam fragilidades que este objeto traz em relação à formação do leitor, vale ressaltar que aqui estamos nos referindo a um leitor que segundo Yunes (2002) tem no ato de ler

...um ato de atualização e de despojamento do pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados de quaisquer linguagens em leituras prontas por antecipação, taxando as demais segundo um juízo de falso e verdadeiro que não subsiste objetivamente, pois há que se levar em conta o sujeito – que as produz e recebe – e suas circunstâncias. (YUNES, 2002, p.39).

Significa reconhecer que o leitor tem capacidade de pensar e de expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, e que isto lhe possibilite desobstruir o caminho que lhe impede de avançar no processo de construção de sua cidadania e que o constitui em sujeito, fortalecendo lhe o espírito crítico. Nesse sentido para formar esse leitor cidadão temos que ultrapassar os limites que o livro didático impõe.

Escola e Leituras: uma relação possível?

Desde a antiguidade a instituição escolar vem se convertendo no principal parâmetro e referência para disseminação da educação, aferindo todas suas formas. Nesse sentido a mediação do professor apresenta-se de fundamental importância para entender a evolução no processo de ensino/aprendizagem.

No entendimento de que a escola enquanto instância formadora que necessita da mediação do professor tecer-se-á aqui algumas reflexões para entendermos melhor como se dá a evolução do aluno no processo de aprendizagem da leitura.

Embora, ela seja considerada como local que tem como uma de suas funções a de ensinar a ler e a escrever é preciso então não perder de vista que a leitura não é somente uma prática escolar, mas é também uma prática social. Uma pessoa pode aprender a ler sem nunca ter ido a uma escola, porque convive no seu cotidiano com comunidades letradas e com contato com atividades que envolvem a leitura. Porém, temos que considerar que para um bom número de indivíduos que vivem em comunidades não letradas o único contato com a leitura, muitas vezes só pode ser garantido por meio da escola.

Numa sociedade complexa como a nossa, em que as crianças das classes economicamente menos favorecidas têm a escola quase como o único espaço para ter acesso ao conhecimento sistematizado da leitura e da escrita, há de se pensar então em uma escola que possibilite para sua comunidade em formação, a oportunidade de acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados na sociedade letrada.

Todavia, estamos diante de uma sociedade em que a distribuição dos bens materiais e culturais é feito de modo desigual, e que por isto é preciso pensar em um formato de escola que no lugar de contribuir para a ampliação e perpetuação das desigualdades, ofereça aos estudantes a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos e valorizados socialmente, diminuindo a divisão da comunidade em sociedade letrada e não letrada.

Sendo assim o acesso ao material escrito e às práticas sociais de leitura são necessárias, mas não suficiente para formar leitores ainda mais quando somente se organiza dentro do espaço da escola a distribuição dos mesmos. Que ainda de acordo com (PIETRI, 2009, p. 12)

...o acesso ao escrito e às práticas de leitura valorizadas socialmente não se constrói apenas com uma melhor distribuição dos produtos escritos. Se assim fosse, os problemas com o ensino da leitura em contexto escolar poderiam se solucionados apenas com a solução dos problemas econômicos.

Nessa organização é preciso que o professor perceba que seu trabalho assume grande responsabilidade e importância. E em relação ao ensino/aprendizagem da leitura, essa responsabilidade diz respeito aos modos de mediação que pode ser promovida pelo professor entre leitor e texto. Significa pensar as relações sociais envolvidas com a possibilidade de ensino e não só de acesso à leitura no espaço da escola.

Nesse sentido, o trabalho do professor é de fundamental importância, sendo necessário, que se conheça o aluno que se encontra naquele espaço e saber quais os conhecimentos ele traz para depois fazer a escolha dos textos mais apropriados para o nível de conhecimento linguístico e das experiências leitoras que tenham tido contato em seu cotidiano. Dessa forma, evidencia-se a fragilidade do livro didático que em muitas situações de ensino são os únicos ensaios de leitura que se têm permitido aos alunos no interior das nossas escolas. Ainda assim, a organização do livro didático é vista pelo professor como facilitadora do tempo da sala de aula, mas o que o professor não percebe é que ele retira toda a sua autoridade, que como muito bem coloca (PIETRI, 2009 p.14), “a autoria sobre as ações realizadas em sala de aula pertence principalmente ao autor do livro didático” ficando o professor com o papel de facilitador ou de animador.

Esta se concebendo, nesse estudo, que o trabalho do professor na sala de aula não se restringe ao de facilitador ou de animador, mas o de mediador. O termo “mediação” segundo (PINO apud NASCIMENTO 2007 p. 38) é entendido como sendo

‘[...] toda intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação’. Assim, esse autor vê o conhecimento humano como uma construção sujeita a essa interação, que supõe a presença de três elementos: “o sujeito”, “o objeto do conhecimento” e o “componente mediador incumbido de fazer ponte”, permitindo que seja concretizado o processo de construção de conhecimentos.

A compreensão da mediação pedagógica nas práticas de ensino de leitura deve levantar em conta o percurso de produção dos sentidos que circulam na sala de aula.

É necessário considerar os diferentes pontos de vista de alunos e de professor, no processo dialógico. É importante considerar as experiências anteriores tanto dos alunos quanto dos professores, bem como os “outros eus” que eles carregam dentro de si e que expressam em seus enunciados. (NASCIMENTO, 2007, p. 34)

Ao considerar que um dos objetivos da escola é garantir que o aluno se torne um leitor proficiente, faz-se necessário que o professor faça uso de materiais que vão além do livro didático, possibilitando assim que o aluno participe das práticas de leitura valorizadas socialmente, em contrapartida há a necessidade de que o professor também tenha acesso a esse material no tempo que ele achar mais conveniente e em quantidade necessária para realização do seu trabalho.

O reconhecimento do professor enquanto um sujeito autônomo e que tem condições de pensar e resolver as questões ligadas ao cotidiano da sala de aula pressupõe sólida formação teórica, tempo para planejar e discutir entre seus pares os processos educacionais, permitindo que os alunos tenham engajamento intelectual. O que ocorre é que o trabalho do professor além de se tornar individual, se assenta nas bases da burocratização do processo pedagógico. Se o professor não tiver espaço físico e de tempo para fazer essas discussões com os pares e somente a adotar medidas individuais, num movimento de liberdade falsa, logo será rotulado de querer saber mais do que os outros, de estar fora da realidade, ou de ser muito teórico.

E nesse contexto, como fica o aluno? Quais são os sentidos e significados desta escola? E do ensino? E da prática de leitura? Infelizmente, o aluno fica à mercê de uma educação que é pensada enquanto instrução para aferição dos testes padronizados e que têm a intenção de atingir todos da mesma maneira e ao mesmo tempo e que não considera que os indivíduos são diferentes, cada qual com sua singularidade e seus modos diferentes de aprender. Que de acordo com (TACCA e PEREIRA, 2010, p.1) “a instituição escolar, contudo, parece desconsiderar estas peculiaridades do sujeito ao organizar-se sobre uma

mesma base que tende à padronização de todos os indivíduos: um currículo, uma meta, mesmos objetivos para todos”. Evidencia-se que os mesmos textos, os mesmos temas ao mesmo tempo deve ser seguido por todos, o que acaba por inviabilizar uma ação específica sobre determinadas questões que são colocadas com um grupo específico de alunos de uma determinada escola.

A literatura educacional (Vasconcelos, (1989); Fontana, (2000); Pérez e Sampaio, 2012) é rica em publicações que discutem a importância da autonomia didática do professor, pois nenhum manual didático consegue prever toda a dinâmica de uma sala de aula, a realidade é muito mais rica e dinâmica do que consegue prever qualquer manual didático.

Quando falamos da atuação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem-se clareza de que ele deve possuir não só um conhecimento sobre a língua, sobre as características dos tipos de textos e seus modos de uso bem como saber criar uma forma de apresentar o texto para um grupo de crianças com diferentes pontos de partida quanto à elaboração de conceitos sobre o ato de ler. A criação dessas situações requer a articulação do conhecimento que ela tem do conteúdo sobre o texto, sobre o ensino da leitura e sobre os processos de aprendizagem da língua portuguesa que ocorre nas crianças e como que os aspectos socioculturais interferem na forma como aquele grupo específico de criança compreende o mundo. Crianças diferentes pensam diferentes e acionam seus processos cognitivos de forma diferente. Equacionar isto tudo no momento em que se está diante de uma classe de alunos implica acionar diferentes variáveis, portanto é uma ação complexa que não se reduz a uma mera transmissão de conhecimento contido em um texto tal e qual ele se apresenta e muito menos a execução de um conjunto de procedimentos previamente definidos. A partir deste ponto de vista pode-se então inferir que fica inviável esperar que, no contexto de uma sala de aula, todos os alunos apresentem o mesmo ritmo, tornando necessário o professor planejar estratégias que tornem possível seu trabalho, atendendo aos diferentes ritmos que os alunos apresentam.

O que implica em assumir o trabalho docente em perspectiva diferente da transmissão de conteúdo previamente definidos, para Fanfani (2011) o trabalho do professor é um serviço pessoal, é um trabalho com e sobre os outros e, portanto, requer algo mais do que o domínio e uso de conhecimento técnico racional especializado. Ele imprime no trabalho sua personalidade, emoções, sentimentos e paixões, com tudo o que

tem de estimulante e complexo ao mesmo tempo. Também prestam serviços pessoais em condições de co-presença e deve juntamente com os outros, demonstrar que se interessa pelo bem estar e felicidade dos seus estudantes, demonstrando a eles que cuida e se ocupa deles e que seu bem estar presente e futuro lhe interessa e constitui um dos motivos (não o único) que o induz a fazer o que faz.

A voz do professor trazendo a concepção escolar da leitura

As reflexões aqui colocadas tomaram por base os relatórios das bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID⁷) do subprojeto de Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Sócio Econômicas e Humanas da UEG Anápolis que teve como enfoque a leitura e a escrita e que serviram de objeto de análise do Grupo de Estudo ALFA⁸.

As ações do subprojeto foram desenvolvidas em uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de Anápolis, no período de agosto a dezembro de 2012 sendo que as bolsistas frequentavam a escola durante três dias da semana permanecendo nela todo o período da aula. A realização das atividades das acadêmicas contou com o apoio da Coordenadora do subprojeto da Universidade e com a Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar que, por sua vez também era a professora Supervisora do Subprojeto.

As atividades das bolsistas constituíram-se de observação participativa na sala de aula junto às professoras do denominado Ciclo de Alfabetização⁹. Tinham como atribuição auxiliar os alunos na realização de suas atividades escolares sob a orientação da professora da sala, também realizar atividade de reforço junto aos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que estudavam no período matutino e que retornavam para a escola duas vezes por semana no contra turno.

⁷ O Programa é uma das ações implementadas pelo Governo Federal via CAPES que compõe as políticas de formação de professores no Brasil. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica pertencente a rede pública de ensino. Devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

⁸ Grupo de estudos de alfabetização instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis via CEFOPE em parceria com a Universidade Estadual de Goiás.

⁹ **Ciclo de Alfabetização** - No ano de 2011, colocaremos em prática a Resolução CME nº 001/2004, que prevê o ciclo de alfabetização, ou seja, a professora será modulada no 1º ano e acompanhará seus alunos até o término do 2º ano. A legislação coloca a palavra “preferencialmente com a mesma professora”, o espírito da lei é que apenas em casos de doença, licença prêmio e licença maternidade a professora será substituída. A finalidade é que ao término de dois anos a criança esteja alfabetizada. <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/ensino-fundamental/>

A partir da análise dos relatórios elaborados pelas bolsistas, identifica-se que a maior parte das práticas de leitura implementada pela escola está baseada na decodificação, e que não proporciona a discussão do assunto tal como é tratado pelo autor, conforme defende (KLEIMAN, 1993, p.21),

O professor queima a etapa de leitura assim, ele não pergunta sobre a opinião do autor, mas imediatamente sobre a opinião do aluno: O que você acha. Substitui perguntas como: O que o autor acha, você acha que o autor esta certo, você discorda ou esta de acordo com o autor?

Identifica-se que esses professores apesar de realizarem o levantamento de conhecimentos prévios dos seus alunos e de estabelecer um diálogo sobre o assunto tratado pelo autor do texto, a atividade ainda é tratada de forma superficial, não havendo uma análise sobre a intencionalidade do autor.

Todavia essa prática, em muitos casos, denota certa artificialidade, pois não fica evidenciado que a professora tem clareza do que esta sendo abordado pelo texto, pois os debates promovidos em sala são rápidos e superficiais, sendo que, no dia seguinte outro texto é apresentado sem evidenciar qualquer relação entre eles. Infere-se assim que partem do pressuposto de que o aluno ao ter acesso a muitos textos e de variados tipos seria suficiente para formar leitor. Não se verifica um trabalho de sistematização do conhecimento a partir daquilo que as crianças trazem do seu universo cultural e linguístico e nem quais aspectos do conteúdo de leitura estaria sendo priorizado.

Observa-se que as professoras recebem da Secretaria uma apostila contendo os passos para a apresentação dos textos, o que não ficou evidente na análise dos relatórios de observação é se de fato as professoras entenderam os fundamentos contidos naqueles procedimentos, se acreditam que eles realmente contribuem com o seu trabalho com o ensino de leitura e se o caminho ali proposto é o melhor para as suas condições objetivas e subjetivas da sua sala de aula.

Não se observa uma interação, um questionamento e diálogo estabelecidos entre o professor e as crianças ou até mesmo entre as crianças no momento da apresentação dos textos. Na maior parte das vezes a ação didática fica centrada apenas no levantamento dos conhecimentos prévios, não avançando na compreensão, pois é na interação e na interlocução que o leitor será capaz de compreender o texto e buscar construir seu próprio conhecimento. Confirmando o que constata Perez e Sampaio em seus estudos:

... como tantas e tantas outras professoras e professores (e nos incluímos nesse processo), aprendeu a ensinar a ler e a escrever com

métodos de alfabetização, ainda hegemônicos no cotidiano escolar, referendados por *um modelo idealizado de “língua certa” - a norma-padrão* (Bagno, 2009) que, subsidiados por uma concepção mecanicista de produção do conhecimento, compreendem a repetição e a memorização como constitutivas do processo de ensino/aprendizagem. Modos de ensinar a ler e a escrever que não (re)conhecem diferentes lógicas e maneiras de aprender das crianças, pois ignoram histórias, modos de ser e de viver, desejos e curiosidades dos sujeitos – crianças, professores (as), pais e responsáveis –envolvidos nesse processo. Métodos que buscam a padronização, linearidade e controle do que deve (e é) ensinado/aprendido e, portanto, investem em processos de tutela (e controle) dos professores e professoras, desconsiderando a autonomia, criatividade e autoria docente e discente. (PÉREZ e SAMPAIO, 2012, p.400 a 401).

Além da leitura ser vista apenas como repositório de informação, pois os textos são escolhidos em função do assunto estar relacionado ao que foi denominada de eixo, ela também, é utilizado como pretexto para o ensino da norma, do código escrito, da gramática. Esta concepção juntamente com a prescrição já citada contribui para que o professor não consiga dar sentido para aquilo que se está lendo, o que faz com que os alunos não vejam sentido no que estão lendo e por isto não se interessam pela leitura, dificultando assim a formação de alunos leitores, pois segundo (KLEIMAN, 1993, p.15), “para formar leitores devemos ter paixão pela leitura”.

A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa descrita por Bellenger. E, de fato, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar.

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, 1993, p. 16)

A leitura se fundamenta no desejo e no prazer reforçando a importância do papel da mediação do professor na formação do leitor, pois quando ele é leitor ativo, que demonstra paixão pelo ato de ler tende a formar alunos leitores, percebendo a leitura como algo prazeroso, para que ela seja compreendida enquanto necessidade, primeiro é preciso senti-la como prazer.

Para o professor desempenhar bem o seu papel de mediador de práticas significativas de leitura nos espaços da escola há de se considerar que ele precisa ter autonomia intelectual e pedagógica sobre o seu trabalho. O que ocorre é que, infelizmente acaba por somente realizar as ações que vêm prescritas, atividades que em sua maioria nada se difere de um manual didático que de acordo com (PAULINO, 2001 p.28) “Não é a

escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras”.

Há de se refletir que a dificuldade que o professor encontra de questionar essas situações para promover alguma mudança pode ser explicada no fato de ele não se reconhecer naquilo que faz, pois o seu trabalho está alienado, o pensar está separado do fazer. Ele tornou-se um executor de rituais prescritos pelas políticas públicas ou por grupo de especialistas. As políticas públicas vê o professor como um tarefeiro, um mero executor de tarefas pensadas por outros.

Aprendizagem e leitura: uma relação possível

Os resultados das avaliações internacionais e nacionais e pesquisas educacionais tem demonstrado que o desenvolvimento da leitura é fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens.

É de conhecimento de todos que a proficiência na atividade de ler tem uma relação muito próxima com o sucesso escolar. O leitor proficiente é rápido e preciso para compreender e apropriar dos diversos conhecimentos, já o leitor menos experiente na maioria das situações de leitura não consegue apropriar-se dos significados que os textos oferecem.

No contexto escolar a cada ano aumenta a necessidade da leitura no processo de aquisição dos conhecimentos, se não é garantida a formação deste no leitor inicial, serão geradas reprovações, evasões escolares contribuindo para o fracasso escolar.

Para a formação deste aluno leitor que constrói o seu próprio saber sobre texto e sobre a leitura faz-se necessário investimento tanto na formação do professor, para que ele compreenda que o ensino da leitura deve promover a prática de leitura no seu sentido mais amplo, leitura a serviço da interpretação de mundo. Mais do que decodificar palavras a leitura é muito mais do que ler palavras, proporciona ao leitor ascender a distintas experiências, diversificadas situações de vida, contato com diferentes pontos de vista e culturas. O diálogo entre leitor e escritor promove uma diversificada interpretação sobre a realidade, permite ao leitor ultrapassar os limites circunscritos do seu cotidiano imediato dando-lhe oportunidade de ampliação de sua experiência.

Precisamos ter claro que a formação deste aluno leitor não é apenas responsabilidade do professor, mas também das condições que estão colocadas seja do ponto de vista do acesso a material de leitura, quanto às orientações didático pedagógicas do trabalho professor, mas muitas vezes de uma formação inicial frágil e que nem sempre conseguem perceber os pontos de estrangulamento do seu trabalho. Responsabilizar tão somente o professor e a escola pelo fracasso no ensino da leitura e da escrita é desconsiderar as múltiplas determinações que atuam sobre a educação no Brasil, pois

... o professor é um homem /mulher de um momento histórico determinado, de uma sociedade concreta e contraditória. Ao mesmo tempo, um ser individual, com sua subjetividade e uma história de vida ligada a um estatuto social, a uma família, a um meio, com tudo interferindo no desempenho do seu papel profissional. Compreende-se que momentos de singularidade e universalidade fazem parte da profissão docente. Essa singularidade é marcada pelas representações de mundo, sua identidade pessoal, conflitos e ideologias, e universalidade está presente no *status* científico-ético da categoria profissional. (SILVA, 2011, p.352)

As práticas de ensino de leitura calcadas no uso da leitura apenas como transmissão de conteúdo, com leitura de textos fragmentados, descolados da realidade sócio cultural dos alunos, e que servem de pretexto para o ensino de gramática têm-se mostrado ineficientes na formação do leitor. É necessário avançar nas práticas de ensino de leitura que possibilite a formação de um leitor capaz de produzir sentidos, conversar com o texto, com os intertextos e com o contexto, mas não se pode desconsiderar o importante papel da mediação pedagógica nessa formação.

Considerações Finais

Identifica-se que um dos elementos que dificulta o ensino aprendizagem dos alunos no contexto da escola pública brasileira está relacionado a uma série de condicionantes que se sustenta em um projeto de sociedade e que coloca sob a escola e os professores a responsabilidade de levar a cabo essa projeto. Nesse sentido as orientações pedagógicas, as condições materiais das escolas, as condições de trabalho e de valorização dos docentes e a organização do processo educativo se articulam para a concretização dessa visão de sociedade.

Considerando que o atual modelo econômico baseado na redução dos custos da produção por meio da intensificação do trabalho e da automatização do processo produtivo por meio do uso das tecnologias da comunicação e informação. Tem na educação escolar um meio de materializar seus objetivos e para isto precisa contar com um trabalhador com conhecimentos diferentes daqueles do modelo capitalista manufatureiro e também para reafirmar os valores de uma sociedade excludente.

O ensino de língua portuguesa previsto para a classe trabalhadora baseia-se em um ensino utilitário que irá instrumentalizar o trabalhador para desempenhar com eficácia e eficiência suas tarefas junto ao mercado de trabalho, pois as orientações contidas nos documentos que fundamentam a ação pedagógica e as práticas que estão sendo desenvolvidas na escola se alinham ao que está prescrito nos descritores extraídos de uma matriz de referência que serve de parâmetro para os testes estandardizados da Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB e que comporão os resultados do IDEB. Por isto que se veem boa parte das escolas avançando nos resultados do IDEB no que se refere ao desempenho da leitura, mas não encontramos, na sociedade as pessoas de fato exercendo as atividades de leitura enquanto ferramenta da inteligência e instrumento cultural o que pode ser identificado pelas pesquisas realizadas pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope 2011, e com o resultado do INAF¹⁰ 2011.

Tão importante quanto aprender a ler é conquistar a postura de leitor capaz de se envolver nos procedimentos de leitura, lançando mão de sofisticadas estratégias de construção de significados, fazendo perguntas ao texto e recriando relações entre as ideias Solé, (1998). É na relação de construção de significados que o indivíduo terá possibilidades de autonomia. Para Alquéres, (2008) o gosto pela leitura deve ser um hábito a ser consolidado na prática cotidiana, devendo, assim ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. A escola então tem um importante papel nessa formação, mas não nessas condições que estão postas e muito menos com essa concepção de trabalho docente com que se está trabalhando.

Referências

ALQUÉRES, Hubert. *Prefacio da 2ª edição da Publicação da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*. In AMORIM, Galeno (org.) *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial: Instituto pró-livro, 2008.

¹⁰ A OnG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro juntamente com o IBOPE realizam anualmente uma pesquisa que busca identificar o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional.

AMORIM, Galeno (org.) *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial: Instituto pró-livro, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de Leitura e Elementos para a Atuação Docente*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

FANFANI, Emílio Tenti. Particularidades del oficio de enseñar. In CUNHA, Celio, SOUSA, José Vieira e SILVA, Maria Abádia da (org.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 253 a 277.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professora?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAG B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E AÇÃO EDUCATIVA. INAF BRASIL. *Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados*. 2011. Capturado da Internet no endereço

http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf em maio de 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura- teoria e prática*. 10ª edição. Campinas: Pontes, 2004.

NASCIMENTO, Eliane Loyola do. *A mediação Pedagógica nas Práticas de Leitura de Alunos de Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. Capturada da internet no endereço <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2007/ELIANE%20LOYOLA%20DO%20NASCIMENTO.pdf> em março de 2013.

PAULINO, Graça. et al. *Tipos de Textos, Modos de Leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEREIRA, K. R. C; TACCA M. C. V. R. *Dificuldade de Aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_07_2010.pdf>. Data de acesso: 21 de maio de 2013

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal e SAMPAIO, Carmem Sanches. Conversas sobre *aprender ensinar* a ler e a escrever. In LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (org.). *Temas de Pedagogia – diálogos entre a didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p.395 a 427.

Retratos da leitura no Brasil 3ª Edição. Capturado da Internet em fevereiro de 2013 no endereço <http://prolivro.org.br>

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. A questão docente: profissionalização, carreira e decisão política. In CUNHA, Celio, SOUSA, José Vieira e SILVA, Maria Abádia da

(org.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 247 a 254.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 1989.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-51.