

A leitura no contexto escolar

Tamara Vêras de Bitencourt¹

RESUMO - Tendo em vista o frequente discurso acerca da importância da leitura e as recorrentes queixas dos professores em relação à falta de leitura por parte dos alunos ou à incapacidade de compreensão leitora, este estudo pretende discutir o lugar da leitura e a forma como ela aparece no contexto escolar. Para tanto, foram realizadas duas etnografias de sala de aula, ambas em sétimos anos do ensino fundamental, de escolas públicas municipais de Alvorada/RS, durante trinta dias. Os resultados indicam escassez de atividades de leitura, falta de orientações para a realização das mesmas e a pouca variedade de suportes, objetivos e metodologias.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Formação de leitores.

Abstract – In view of the frequent speech about the importance of reading and recurring complaints of teachers relating to lack of reading by the students or inability to understanding reader, this study intends to discuss the place of reading and how she appears in school context. For this, were accomplished two ethnographies of classroom during thirty days, both in the seventh grade of elementary school of municipal public schools in Alvorada city, Rio Grande do Sul state. The results indicate shortage of reading activities, lack of guidance for the implementation of them and little variety of supports, objectives and methodologies.

Keywords: education. Reading. Training of readers.

¹ Licenciada em Letras, especialista em Psicopedagogia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Introdução

A preocupação com a leitura e a formação de leitores há muito vem se constituindo em foco, quando se fala em qualidade da educação. O discurso corrente na sociedade, nos meios de comunicação, nas falas políticas, entre outros, é de que a leitura é fundamental para a conquista de um país constituído de sujeitos não só escolarizados, mas também ativos, críticos e reflexivos, capazes de agir em sociedade com eficiência, na busca de uma vida mais justa, mais igualitária, mais humana, mais honesta, mais pacificada. Concomitantemente aos discursos exaustivos e ações sociais de incentivo à leitura, assistimos a um arsenal de avaliações externas, nacionais e internacionais, que buscam quantificar a aprendizagem dos alunos, sobretudo no que concerne à compreensão leitora.

Entendemos ser necessário que estas estatísticas permitam reflexões que levem à melhoria das práticas e à construção de novas estratégias, quando necessário. O ideal é que os resultados, antes de suscitar a competição e a comparação, possam ser a base para políticas públicas eficientes no combate às mazelas atestadas pelas avaliações. Os

PCN² (1997, p. 15) esclarecem:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cuja meta para o país é a nota 6 em 2022, – média correspondente à qualidade de ensino em países desenvolvidos – no Município de Alvorada foi de 4,3 para 4ª série/5º ano e de 3,4 para 8ª série/9º ano, em 2011.

No município de Alvorada/RS, dentre as onze escolas que oferecem o Ensino Fundamental completo, em 2011, enquanto o Ideb do município foi de 4,3 para a 4ª série e 3,4 para a oitava série, a escola com menor Ideb/4ª série obteve média 3,3 (Escola B) e menor Ideb/8ª série obteve média 2,6 (Escola B). Já as escolas com maior Ideb, em 2011, obtiveram média 5,0 na avaliação da 4ª série (Escola A) e 4,0 na avaliação da 8ª série (Escola C). Apenas as intituladas Escolas A e B participaram desta

² Parâmetros Curriculares Nacionais

pesquisa.

É preciso olhar para as práticas da escola, se queremos formar um país de leitores. Quem se responsabiliza pelos alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental no nível rudimentar de alfabetismo? De que forma a escola e os professores especialistas, das mais variadas áreas do conhecimento, assumem a responsabilidade de seguir com o processo de letramento dos alunos até o final da escolarização? Partindo-se da premissa de que “saber ler não é saber decifrar e, portanto, não se pode considerar que os alunos sabem ler ao concluir o ensino inicial” (Marcuschi, 2008, p. 89), de que forma a escola tem dado conta de desenvolver a competência linguística necessária para que os alunos cheguem ao nível pleno de alfabetismo? Segundo Soares (2008, p. 15):

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido.

Acreditamos, assim como muito bem elucida Foucambert (1997, p. 57), que é preciso fazer os livros aparecerem,

serem atrativos, porque só pode não ser leitor aquele que for privado de descobrir o prazer da leitura no sentido mais amplo que este prazer pode significar:

O que caracteriza o “ainda não-leitor”, criança ou adulto, é ele ter sido mantido afastado daquilo que necessariamente a escrita traz de violência, daquilo que só o escrito pode encontrar por trás das aparências – seu poder de fazer surgir uma ordem desconhecida de fatos que me são estranhos, uma ordem que bruscamente propõe um sentido novo à minha experiência e assim me obriga, para defendê-la ou para descobri-la outra, a voltar a ela mais intensamente.

Entendemos, assim, que a escola, ao assumir a responsabilidade de desenvolver o letramento, ao longo dos anos de escolarização e não só durante o período de alfabetização, assume também o compromisso de fazer o livro e a leitura o centro do processo de aprendizagem. Isso significa que a leitura não pode ser encarada como uma habilidade já adquirida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como se fosse uma atividade única, sempre igual, realizada sempre da mesma forma e com os mesmos objetivos. O livro, nesta perspectiva não pode referir-se, no ambiente escolar, apenas a livros didáticos, tampouco ser principal coadjuvante das atividades escolares. Há

de estar no centro, no foco, ser meio e fim. Estar presente, em todas as suas formas e funções, fazendo parte da rotina dos alunos.

É evidente que se lê na escola, talvez até mais do que em qualquer outro lugar, mas o que se lê, como se lê e como se ensina a ler parece não estar ainda muito claro. Segundo Colomer & Camps (2002, p. 70):

Embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstram que nela não se ensina a entender os textos.

A fim de identificar o lugar da leitura no contexto escolar, foram selecionadas duas escolas municipais de Alvorada/RS, utilizando seus Ideb's como critério. Foram escolhidas, portanto, a escola com o maior Ideb 2011 e a com o menor índice no mesmo ano. Nesta pesquisa, são denominadas Escola A e Escola B, sendo A a escola que obteve o maior Ideb e B a que obteve o menor Ideb no município.

A etnografia foi desenvolvida durante trinta dias letivos em cada uma das escolas, a partir da qual foram tabuladas as atividades de leitura realizadas, as disciplinas em que foram efetuadas, bem como os suportes e

metodologias utilizados em cada uma das atividades.

De acordo com Silva (2009), a “cena de componentes tão inextricáveis impõe que a etnografia se torne o relato de um percurso. Dados e informações sobre a sociedade observada devem estar organizados no texto ao longo de uma espinha dorsal, o percurso do etnógrafo.” (p. 171). A pesquisa etnográfica foi realizada em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, em função de terem sido estes os alunos avaliados pela Provinha Brasil da qual decorre, entre outros fatores, o Ideb da escola. Embora normalmente os professores de Português sejam responsabilizados pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas, a pesquisa etnográfica acompanhou todas as aulas. Ao fazermos isso, acreditamos, como Kleiman (1989, p. 11) que:

todo professor é também um professor de leitura: conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores.

A escolha pelo método etnográfico pode ser explicitada através

das palavras de Magnani (2009, p. 135), ao afirmar que:

Assim, com base nas observações desses autores e de muitos outros antropólogos que sempre refletiram sobre seu trabalho de campo, é possível postular, de uma maneira sintética, que a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Neste sentido, observar e compreender as práticas escolares de incentivo ou não à formação de leitores pode proporcionar reflexões acerca do que deve ser mantido e do que ainda pode ser feito para que a leitura cumpra um de seus papéis: o de preparar para uma transformação de caráter universal. (Blomm, 2001, p.17). Embora os Ideb's tenham relevância como ponto de partida, eles sozinhos não atingem todas as dimensões que a leitura pode alcançar, por isso a pesquisa etnográfica. De acordo com Petit (2008, p. 77):

Há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente

a partir de indicadores numéricos. É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido.

Acreditamos estar clara a urgência por práticas que valorizem a leitura e incentivem nossos jovens a ler. A escola como espaço privilegiado para a formação de leitores parece não estar se dando conta desta responsabilidade. As práticas de incentivo à leitura, bem como as práticas – mesmo subentendidas – de desvalorização da leitura precisam ser vistas, pensadas, refletidas, a fim de tornarem-se mais eficientes, caso queiramos formar um país de leitores.

Fica justificado, assim, o interesse que motiva esta escrita. O problema há tempos está posto, sendo amplamente divulgado pelos meios de comunicação, tornando público os entraves que acompanham os espaços escolares nos mais diferentes níveis de ensino. Inevitavelmente, o nosso olhar recai sobre os professores e sua formação, porque, por mais que se fale amplamente, que a mídia divulgue exaustivamente, é o professor, no espaço tempo das suas aulas

quem pode e deve transformar esta realidade.

O contexto

A origem do nome do município de Alvorada está relacionada a uma prática diária dos habitantes da cidade que todos os dias acordavam cedo para trabalhar, tendo que sair do município ao nascer do sol. Assim, ficaram conhecidos como os trabalhadores que vêm da Alvorada.

Distrito criado com a denominação de Passo do Feijó, pela Lei Municipal n.º 216, de 22/09/1952, subordinado ao município de Viamão, passando a chamar-se Alvorada em 17 de setembro de 1965, quando emancipado politicamente.

Apresenta uma população de aproximadamente 211.233 habitantes, um território de 70.811 Km² - um dos menores municípios do estado - e está localizada há 16 km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Segundo o Censo 2010, 101.035 mil habitantes não são naturais do município.

A rede municipal é composta de 27 escolas, a rede estadual de 17 escolas e há, ainda, seis escolas particulares. Possui uma instituição de Ensino Superior.

No que diz respeito à rede pública de ensino, a municipal é superior à

estadual. 22% das escolas correspondem à rede estadual, ao passo que mais de 35% correspondem à rede municipal. A rede estadual é responsável por 100% da oferta do Ensino Médio, uma vez que as escolas municipais só oferecem o Ensino Fundamental. Nem todas as escolas municipais oferecem o Ensino Fundamental de nove anos. Apenas onze escolas têm o Ensino Fundamental completo.

Das escolas que oferecem o Ensino Fundamental completo, são objeto de análise desta pesquisa a Escola A, porque apresentou o menor Ideb tanto para a 4^o série/5^o ano, quanto para 8^o série/9^o ano do Ensino Fundamental e a Escola B, porque foi a que apresentou o maior Ideb para a 4^o série/5^o ano. Comparando as colocações das escolas, ao longo dos anos, é possível observar que a Escola B já havia apresentado o Ideb mais baixo para as duas etapas analisadas, em 2005. Nas avaliações de 2007 e 2009, embora não com índices significativamente melhores, a escola foi superada ainda por outras escolas.

A Escola A apresenta o maior Ideb da rede municipal de ensino desde 2009 e, em 2005 obteve o maior Ideb na última etapa do Ensino Fundamental. No quadro abaixo, é possível observar os

Ideb's das escolas pesquisadas e as médias nacionais, estaduais e municipais. A Escola B obteve nota 3.3 para 5° ano e nota 2.5 para 9° ano. Embora sejam os menores índices do município, a diferença entre a pontuação de cada uma das etapas escolares é de 0.8 pontos. Já a Escola A obteve média 5.0 para 5° ano e média 3.6 para 9° ano, o que contabilizam 1.4 pontos de diferença. Neste sentido, é possível afirmar que a

discrepância no desempenho dos alunos é menor na escola que apresenta o menor índice, o que pode indicar problemas relacionados a questões mais globais. Ao contrário, a Escola A apresenta uma diferença mais significativa entre seus alunos de 5° ano e 9° ano, o que nos leva a crer que possa haver, dentro da própria escola, discrepâncias no que concerne a cada uma das etapas analisadas.

Quadro 1 - IDEB DAS ESCOLAS ANALISADAS

		IDEB							
		2005		2007		2009		2011	
		4°	8°	4°	8°	4°	8°	4°	8°
	MÉDIA DO MUNICÍPIO	3.9	3.1	3.8	3.3	4.1	3.1	4.3	3.4
	MÉDIA DO ESTADO	4.3	3.8	4.6	3.9	4.9	4.1	5.1	4.1
	MÉDIA NACIONAL	3.8	3.5	4.2	3.8	4.6	4.0	5.0	4.1
	ESCOLA B	3.0	2.4	3.8	3.1	3.8	3.2	3.3	2.5
	ESCOLA A	4.2	4.1	4.3	3.1	4.8	3.2	5.0	3.6

Fonte: INEP

Em relação ao desempenho das duas escolas, ao longo do período analisado, conforme consta no quadro 1, é possível observar que a Escola B cresceu apenas 0.3, em sete anos, ao passo que a Escola A cresceu 0.8 pontos, ao longo do mesmo período, na avaliação

do 5° ano. Em relação à avaliação do 9° ano, a Escola B cresceu apenas 0.1 pontos, ao longo de sete anos. Em sentido contrário, a Escola A caiu em 0.5 pontos, em sete anos. É interessante observar que a escola com maior Ideb 2011 para o 5° ano não consiga sequer manter seu índice

de 9º ano.

Comparando os índices obtidos pelas duas escolas selecionadas para esta pesquisa aos índices estaduais e nacionais, podemos observar que a Escola B, na avaliação do 5º ano, só não esteve abaixo da média municipal, em 2007, ano em que obteve a mesma média que o município. Nos demais anos avaliados, a escola manteve-se abaixo da média municipal. No ano de 2011, especificamente, a diferença da escola para a média do município foi de 1.0 pontos a menos, ao passo que a Escola A obteve média superior à média municipal, em 0.7 pontos. Ao contrário da Escola B, a Escola A obteve médias superiores às médias municipais em todos os anos de avaliação. Em 2005, a média da escola foi superior à média municipal em 0.3 pontos; em 2007, em 0.5 pontos; em 2009, foi superior à média municipal em 0.7 pontos, mantidos na avaliação de 2011.

Esta característica se mantém, quando tratamos da avaliação do 9º ano. A Escola B só superou a média municipal, em 2009, mas em apenas 0.1 pontos. Nos demais anos avaliados, a escola esteve abaixo da média municipal, com maior diferença para menos, na avaliação de 2011, com 0,9 pontos. Já a

Escola A obteve média inferior à média municipal, na avaliação do 9º ano, apenas em 2007, com diferença de 0.2 pontos. Nos demais anos, esteve acima da média do município, sendo que, em 2005, esteve 1.0 acima da média municipal.

Em relação às médias estaduais, para a avaliação do 5º ano, ambas as escolas estiveram abaixo da média, ao longo dos sete anos, com diferença maior em relação à Escola B. Em 2011, por exemplo, a Escola A ficou apenas 0.1 pontos abaixo da média do estado, ao passo que a Escola B obteve média inferior em 1.8 pontos. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a lógica se mantém. Como aconteceu em relação à avaliação do 5º ano, a Escola A ficou abaixo da média estadual em quase todos os anos de avaliação, exceção apenas para o ano de 2005, em que esteve 0.3 pontos acima da média estadual. A Escola B, em 2011, ficou 1.6 pontos abaixo da média estadual, na avaliação dos anos finais. No contexto do estado do Rio Grande do Sul, portanto, podemos afirmar que ambas as escolas se encontram abaixo da média estadual, de maneira geral.

De acordo com o horário da turma a ser observada na Escola A, contabilizamos a carga-horária semanal

de cada disciplina: quatro períodos de matemática, quatro de português, três de educação física, três de história, três de geografia, três de ciências, dois de inglês, dois de arte educação e um de cultura religiosa. O quadro de professores é composto de 8 docentes, pois a professora que leciona Cultura Religiosa é a mesma que leciona Arte Educação. Portanto, os alunos têm nove disciplinas, ministradas por oito docentes. Todos os professores da turma autorizaram o acompanhamento das aulas.

Na Escola B, de acordo com o horário da turma a ser observada, contabilizamos a carga-horária semanal

de cada disciplina: quatro períodos de matemática, quatro de português, três de educação física, três de história, três de geografia, três de ciências, dois de inglês, dois de arte educação e um de cultura religiosa. O quadro de professores é composto de 9 docentes, portanto, os alunos têm nove disciplinas, ministradas por nove professores. Dos nove docentes da turma, dois não autorizaram a realização da pesquisa etnográfica. Sob a alegação de que não haveria nada de relevante para a pesquisa, as professoras de Inglês e Educação Física não autorizaram a observação de suas aulas.

QUADRO 2 – Carga-horária etnografia

Disciplinas	HERBERT JOSE DE SOUZA			ANTÔNIO DE GODOY		
	Dias	Horas	Períodos	Dias	Horas	Períodos
Geografia	12	12h10min	19	11	8h25min	11
História	11	10h10min	15	11	13h50min	18
Matemática	11	16h55min	22	10	15h	20
Língua Portuguesa	10	13h	20	17	18h	24
Ciências	11	11h	16	9	11h25min	15
Cultura Religiosa	5	3h	5	3	2h25min	3
Arte Educação	4	8h15min	8	10	7h50min	10
Língua Inglesa	5	7h30min	10	0	0	0
Educação Física	9	7h30min	13	0	0	0
		90h 30min	128		76h 55min	101

Fonte: Elaborado pela autora

Neste sentido, encontramos já o primeiro grande entrave na perspectiva da maioria dos professores: se o tempo destinado para o desenvolvimento dos conteúdos da sua própria disciplina é pequeno, como, ainda, preocupar-se com a leitura e a formação de leitores? Podemos pensar, com Anne-Marie Chartier (1996, p. 49), quando questiona: “no tempo limitado da aula, quando outras aprendizagens urgentes exigem esforços, como organizar atividades capazes de ajudar as crianças a ‘se apoderarem dos livros’?” . Eis o grande desafio da escola, dos professores e de todos aqueles que, envolvidos no processo educacional, seja ele formal ou informal, acreditam que teremos um mundo melhor, quando formos uma nação de leitores.

Protagonismo da leitura

Sabemos que o espaço destinado à leitura está, ainda, muito atrelado à racionalidade instrumental, que há necessidade de objetivos concretos e verificações, o que torna o trabalho com a leitura, sobretudo, a experiência estética da leitura, quase impossível de ser realizado. Embora a importância do trabalho da biblioteca escolar seja

inquestionável, é importante lembrarmos, como muito bem esclarece Actis (2007, p. 107), de que “*el desarrollo de las competencias de lectura entendidas en términos de proceso solo puede ser resultado de una tarea programada, conjunta y consensuada entre los diversos niveles educativos.*”, portanto não pode resumir-se àquilo que a biblioteca se propõe a desenvolver, mas deve se constituir em um trabalho sério, organizado e coletivo que protagonize a leitura no cotidiano escolar, com o objetivo de desenvolver nos alunos todas as dimensões em que a leitura pode colaborar na formação de nossos jovens. Explicitamos a seguir, pelas palavras de Antunes (2003, p. 70), a que dimensões nos referimos:

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas idéias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.

Se, como afirma Foucambert (1994, p. 28): “A leitura permanece no centro das preocupações tanto da escola e dos pais quanto da formação de adultos e da política cultural”, é importante tornar

claro o que entendemos por práticas de leitura. Em sentido amplo, as práticas de leitura são entendidas como todas as atividades em que o ato de ler seja a ação principal, ou seja, praticar a leitura significa, em última instância, ler.

Assim, com base nas pesquisas etnográficas, foram selecionadas apenas as atividades em que os alunos foram solicitados a realizar leituras. Conforme quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Atividades de leitura

ESCOLA	TOTAL DE ATIVIDADES
Herbert José de Souza	13
Antônio de Godoy	14

Elaborado pela autora

A quantidade de atividades de leitura realizadas demonstram que não houve diferença entre uma escola ou outra, o que contradiz a hipótese de que na Escola A os alunos leem mais, o que

poderia colaborar para um Ideb maior. Podemos afirmar que ambas as escolas realizaram a mesma quantidade de leituras, ao longo dos períodos de observação.

Quadro 4 – Atividades de leitura – Escola A

ATIVIDADE	OBJETIVO	DISCIPLINA	SUPORTE	METODOLOGIA
1	Responder ao questionário	História	Livro didático	Leitura pelo professor
2	Responder ao questionário	História	Livro didático	Leitura pelo professor
3	Responder ao questionário	Português	Livro didático	Leitura silenciosa
4	Responder ao questionário	História	Livro didático	Leitura pelo professor
5	Responder ao questionário	Cultura Religiosa	Fotocópia	Leitura silenciosa
6	Responder ao questionário	Ciências	Fotocópia	Leitura pelo professor
7	Responder ao questionário	História	Livro didático	Leitura pelo professor
8	Responder ao questionário	Ciências	Fotocópia	Cada aluno lê um pedaço
9	Informar-se	Ciências	Fotocópia	Cada aluno lê um pedaço
10	Responder ao questionário	Geografia	Livro didático	Leitura silenciosa
11	Responder ao questionário	Português	Livro didático	Cada aluno lê um pedaço
12	Responder ao questionário	Ciências	Livro didático	Leitura silenciosa
13	Responder ao questionário	Português	Livro didático	Cada aluno lê um pedaço

Fonte: Elaborado pela autora

Especificamente em relação à Escola A, do total das 13 atividades de leitura realizadas durante o período da etnografia, todas tiveram como objetivo responder a questões, ora do livro didático, ora passadas no quadro pelo professor. Dos suportes utilizados, das 13 atividades, em 9 os textos estavam no

livro didático e quatro foram textos fotocopiados pelos professores, o que confirma a ideia de que não há diversidade nem de gêneros nem de suportes. A metodologia utilizada variou apenas entre leitura oral pelos professores ou pelos alunos e leitura silenciosa.

Quadro 5 – Atividades de leitura – Escola B

ATIVIDADE	OBJETIVO	DISCIPLINA	SUPORTE	METODOLOGIA
1	Produção textual	Cultura Religiosa	Fotocópia	Leitura pelo professor
2	Produção textual	Português	Fotocópia	Leitura pelo professor
3	Responder ao questionário	Ciências	Livro didático	Cada aluno lê um pedaço
4	Responder ao questionário	Português	Fotocópia	Cada aluno lê um pedaço
5	Responder ao questionário	Cultura Religiosa	Fotocópia	Cada aluno lê um pedaço*
6	Informar-se	Arte Educação	Fotocópia	Cada aluno lê um pedaço
7	Responder ao questionário	História	Livro didático	Cada aluno lê um pedaço
8	Participar de uma brincadeira	Português	Fotocópia	Leitura silenciosa
9	Responder ao questionário	História	Livro didático	Cada aluno lê um pedaço
10	Informar-se	Português	Fotocópia	Leitura pelo professor
11	Responder ao questionário	Português	Fotocópia	Cada aluno lê um pedaço
12	Ler	Português	Livros de poemas	Leitura silenciosa
13	Informar-se	Ciências	Livro didático	Cada aluno lê um pedaço
14	Ler	Português	Livros de poemas	Leitura silenciosa e oral

* “Quem estiver conversando vai ser chamado para ler.”

Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola B, os objetivos variaram mais, com duas propostas de

produção textual a partir de leituras realizadas, participação em atividade

lúdica e o ler pelo simples fato de ler, sem objetivos posteriores. Os suportes também variaram mais, aparecendo livros de poemas e fotocópias de textos, tirando o livro didático como suporte mais utilizado, ao contrário do que ocorreu na Escola A. Em relação à metodologia, ambas as escolas variaram apenas entre

leitura oral pelos professores e alunos e leitura silenciosa. À leitura oral realizada pelos alunos, acrescenta-se um comentário, uma vez que o professor orientou a leitura como castigo, ao dizer que quem estivesse conversando seria chamado para ler.

Quadro 6 – Disciplinas em que foram realizadas as atividades – Escola A

1	Ciências	4
2	História	4
3	Português	3
4	Cultura Religiosa	1
5	Geografia	1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 – Disciplinas em que foram realizadas as atividades – Escola B

1	Português	7
2	História	2
3	Cultura Religiosa	2
4	Ciências	1

Fonte: Elaborado pela autora

Das nove disciplinas curriculares, apenas em cinco os alunos realizaram atividades de leitura, na Escola A. As disciplinas em que os alunos não realizaram atividades de leitura, durante o tempo de realização da etnografia foram: Inglês, Matemática, Educação Física e Arte Educação.

Das nove disciplinas curriculares, na Escola B, apenas sete foram participantes da pesquisa, entre as quais em apenas

quatro foram realizadas atividades de leitura, conforme quadro 7. As disciplinas de Inglês e Educação Física – não participantes da pesquisa – também não apareceram no quadro de atividades da Escola A, o que nos leva a pensar que, provavelmente, elas não apareceriam também na Escola B, principalmente, por esta ter sido a justificativa dada pelas responsáveis pelas disciplinas, ao não aceitarem participar da pesquisa.

De acordo com os dados obtidos pela etnografia, conforme demonstrado nos quadros acima, a preocupação com a compreensão e o estabelecimento de relações foram inexistentes nas atividades propostas: as atividades estiveram mais centradas na pronúncia do que no domínio da leitura e na compreensão.

A grande maioria das atividades de leitura teve como objetivo responder a questionários, ou seja, através deles, os professores esperam que os alunos aprendam o conteúdo ao mesmo tempo em que eles podem avaliar esta aprendizagem ou não. Os alunos são exigidos a encontrar

envolvidos na leitura, a percepção de que quanto mais previrem o conteúdo, mais irão compreender; da mesma forma, é preciso que desenvolvam a capacidade de auto avaliação durante a leitura e de utilização de diversas fontes de conhecimento para resolverem falhas no processo. De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 68):

A escola tratou a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma e não inclui na aprendizagem da leitura a consideração de que as habilidades necessárias para proceder eficazmente

as respostas nos textos, mas não são orientados a formas de realizar as leituras. Se compreender, como ressalta Kleiman (1989), é um processo cognitivo que ocorre a partir da interação entre texto e leitor, e se as dificuldades em leitura são superadas mediante o trabalho que desenvolve a capacidade de compreensão, fica claro o papel do professor: proporcionar aos alunos a possibilidade de estarem em contato com os mais variados gêneros e tipos textuais a fim de que os mesmos desenvolvam, a partir da interação entre os diversos níveis de conhecimento

em questões como buscar uma informação em uma enciclopédia, ler uma solicitação ou mergulhar em um romance devem ser exercitadas a partir de indícios textuais muito diferentes (ordem alfabética, divisão em exposição e demanda, etc.) e de condutas absolutamente distintas (saltar ou seguir, avançar rápida ou lentamente, etc.)

A necessidade de habilidades diferentes, dependendo do objetivo que se tem com a leitura, parece não ser de conhecimento dos professores. No quadro abaixo, as metodologias utilizadas para a realização das atividades de leitura.

Quadro 8 – Metodologia das atividades de leitura – Escola A

1	Leitura pelo professor	5
2	Leitura silenciosa	4
3	Cada aluno lê um trecho	4

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9 – Metodologia das atividades de leitura – Escola B

1	Leitura pelo professor	3
2	Leitura silenciosa	2
3	Cada aluno lê um trecho	9

Fonte: Elaborado pela autora

Marcuschi (2009, p. 99) corrobora ao afirmar que “produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais.”. E este é o sentido que entendemos a leitura para a formação de leitores; a leitura que vai muito além da decodificação. Contemplamos, ainda, a ideia de que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.” (BLOOM, 2001, p. 17)

A orientação do governo, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41), também explicita a concepção de leitura que os documentos oficiais utilizam e que estão de acordo com os autores até agora citados, na medida em que também entende o ato de ler como não apenas decodificação:

Não se trata simplesmente de extrair

informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Embora nos alinhemos também ao conceito da Psicolinguística que considera a leitura como um processo cognitivo responsável pela compreensão, ou seja, que é a interação entre aquilo que o leitor já tem armazenado na memória e as informações que o texto traz, de modo que o universo cognitivo do leitor é

fundamental para alcançar a compreensão, contemplamos de forma mais incisiva o aspecto interacionista, pois “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.” (Antunes, 2003, p. 67) A partir da

compreensão do que se entende por leitura e da sua função, é possível observar, dentre as atividades de leitura elencadas a partir da etnografia, os objetivos para as leituras realizadas pelos alunos. Nos quadros 10 e 11, foram contabilizados os objetivos das atividades desenvolvidas na Escola A e |B.

Quadro 10 – Objetivos de leitura – Escola A

1	Responder ao questionário	12
2	Informar-se	1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11– Objetivos de leitura – Escola B

1	Responder ao questionário	6
2	Informar-se	3
3	Ler	2
4	Produção textual	2
5	Participar da brincadeira	1

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as atividades de leitura realizadas na Escola A, apenas uma não teve como objetivo responder a questões, confirmando a hipótese de que se lê apenas para aprender o conteúdo. Na Escola B, das 14 atividades de leitura, duas tiveram como objetivo realizar uma produção textual, em duas, o objetivo foi apenas ler, em uma o objetivo foi apenas o de informar-se, em uma o objetivo foi o de participar de uma brincadeira e em seis o objetivo era responder a questões, também ora do livro didático, ora passadas pelos

professores. A brincadeira proposta pela professora de Português consistia, também, em responder a questões, no entanto, ao receberem o texto, os alunos receberam como informação que o objetivo por que deveriam ler o texto era poder participar da brincadeira e foi por isso que a leitura silenciosa foi realizada com concentração.

Mais uma vez, há evidência da leitura como informação, da leitura como recurso para aumento do repertório de informações dos alunos. Embora tenham sido proporcionados dois momentos de

leitura por prazer, na Escola B, em que a professora levou livros de poemas para a sala de aula, o tempo destinado às mesmas foi irrisório, os objetivos não foram explicitados aos alunos e a atividade ficou parecendo mais preenchimento de tempo ocioso do que desenvolvimento intencional de algo planejado. Se em um primeiro plano, conforme denominação utilizada por Antunes (2003), ler leva o leitor à ampliação do seu repertório informativo, num segundo plano, ainda, desenvolve o prazer estético. Este é um dos aspectos que julgamos não ser possível medir pelos modelos de avaliação da Educação, na medida em que as questões fechadas de compreensão de textos não contemplam a dimensão de formação que uma experiência estética pode provocar num leitor. De acordo com Antunes (2003, p. 71):

Num segundo plano, a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as idéias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior.

Esta dimensão da leitura só apareceu na Escola B, nos já referidos momentos proporcionados pela professora de Português, em que foram levados os

livros de poemas para a sala de aula. Diante desse contexto, as duas aulas em que a professora de Português disponibilizou os livros parece um esforço isolado para proporcionar um contato com a literatura, não priorizado pelo projeto pedagógico da escola.

A autora apresenta, ainda, um terceiro plano em que a leitura, vista em seu aspecto mais estrito, permite o conhecimento do que é próprio da escrita. Assim:

Num terceiro e último plano, e de forma mais específica, a atividade da leitura permite, ainda, que se compreenda o que é típico da escrita, principalmente o que é típico da escrita formal dos textos da comunicação pública. (ANTUNES, 2003, p. 75)

Neste aspecto, não houve atividades direcionadas a esta dimensão da leitura, não sistematizadas, ao menos. É evidente que todo ato de leitura nos coloca diante do registro escrito, mas a não sistematização, sobretudo em relação aos gêneros textuais, impede um ensino acerca das características de cada um dos gêneros. Por exemplo, as duas atividades de leitura cujo objetivo era uma produção textual foram realizadas sem que houvesse explicações acerca das características dos gêneros lidos. A atividade de Português consistia em escrever um texto dissertativo-argumentativo com base em uma tirinha. A

atividade de Cultura Religiosa consistia em continuar uma tirinha, mas foi realizada com base na intuição dos alunos, do conhecimento prévio que possuem acerca do gênero.

O aprisionamento ao livro didático também aparece quando elencamos os suportes utilizados nas atividades de leitura realizadas. Assim, conforme quadros 12 e 13, é possível observar o protagonismo do livro didático no cotidiano dos alunos.

Quadro 12 – Suporte dos textos – Escola A

1	Livro didático	9
2	Fotocópia	4

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 13 – Suporte dos textos – Escola B

1	Livro didático	4
2	Fotocópia	8
3	Livro de poemas	2

Fonte: Elaborado pela autora

É importante observar que dos textos fotocopiados, alguns foram retirados de outros livros didáticos que não os utilizados pelos alunos, o que aumentaria o número de atividades cujo suporte foi o livro didático. Chama atenção a falta de rigor com que os textos são apresentados, por exemplo, sem referências bibliográficas e autoria. Na Escola A só foram utilizados o livro didático e fotocópias. Na Escola B, houve, ainda, a utilização dos livros de poemas na aula de Português. Uma das práticas de leitura mais frequente nas escolas diz respeito à leitura dos livros didáticos ou livros texto, utilizados como base para o ensino dos conteúdos curriculares. Esta foi a prática

observada nas duas escolas. A problemática desta prática de leitura é pressupor que estar alfabetizado seja suficiente para que se compreendam todos os textos que circulam na sociedade. A diversidade dos suportes, o que corresponderia à variedade dos gêneros no contexto escolar não foi observada em nenhuma das duas escolas.

Considerações finais

O estudo evidencia que são as diferentes disciplinas e, conseqüentemente, os diferentes professores, os responsáveis pelos sentidos atribuídos à leitura, durante

a etapa escolar dos alunos. Por isso a importância da compreensão dos objetivos explicitados para estas leituras, das orientações que são dadas, dos textos lidos e das metodologias utilizadas. Em síntese, o lugar que a leitura ocupa no contexto escolar em que estão inseridos estes alunos. Nesse sentido, já há indícios de que os alunos não compreendem a leitura para além da sua dimensão informativa, uma vez que em relação às dimensões da leitura contempladas pelas escolas pesquisadas, fica evidente a prevalência da leitura para ampliação do repertório de informações dos alunos. Lê-se para aprender o conteúdo, sem que sejam ensinadas as estratégias para que a leitura seja efetuada de forma eficiente.

O estudo demonstra, ainda, a falta de conhecimento dos professores acerca dos recursos disponíveis para, além do conteúdo, também ensinarem os alunos a ler. Não houve variedade de gêneros textuais em circulação, tampouco atividades diferenciadas e os objetivos, em sua maioria, foram responder questões sobre o conteúdo desenvolvido pelo professor.

O acompanhamento de todas as disciplinas curriculares indica a importância do conhecimento sobre leitura, compreensão leitora e gêneros textuais a todos os professores, uma vez que a base

de todas elas é a própria leitura. Capacitar os professores para um trabalho mais eficiente na busca pela formação de leitores ajudaria a escola a assumir um compromisso maior com a competência linguística de seus alunos.

Há prejuízos na compreensão quando a leitura é realizada de forma oral e fragmentada, por exemplo, quando os professores solicitam que cada aluno leia um trecho do texto a ser trabalhado. Esta foi uma prática frequente, nas duas escolas pesquisadas. Isto nos leva a pensar sobre a questão do tempo destinado à leitura. Embora tenham sido também orientados a realizar leituras silenciosas, o ambiente nunca se mostrou adequado para uma leitura concentrada e de qualidade, em função da bagunça, do excesso de barulho e, principalmente, em função das diferentes necessidades dos alunos: alguns leem rápido, outros demoram mais.

Com toda a gama de gêneros que circulam na sociedade e que poderia ser explorada pelas mais diversas disciplinas que compõem o currículo, chama atenção o fato de terem estado predominantemente presentes nas salas de aula apenas as fotocópias e os livros didáticos. Jornais, revistas, gibis, materiais publicitários, charges, etc não aparecem, indicando que a leitura não tem sido protagonista no contexto escolar pesquisado.

É preciso observar, entender e refletir sobre o contexto atual com que a escola compete o tempo todo, na disputa pelo interesse dos alunos, o que torna a formação de leitores ainda mais árdua. A sociedade mudou e a escola cada vez mais parece obsoleta em relação ao mundo fora do seu contexto. Neste sentido, o trabalho com leitura também deve compreender a diversidade de perfis leitores que chegam à escola. Giardinelli (2010, p. 64) esclarece a problemática da leitura na contemporaneidade:

Assim, o sistema educativo escolar e, também, o familiar levaram as crianças das últimas gerações a fugir da leitura e, ao mesmo tempo, a entrar no tolo mundo do consumismo. Perdeu-se o prazer da leitura, o ler para nada, o ler por ler, o ler para se transportar a outros mundos, gerar e estimular a própria fantasia, desenvolver o sentido comum e o senso crítico. Ou seja, ler para ser uma pessoa melhor, que é, em resumo, para que serve a cultura.

Além da necessidade de um trabalho coletivo e sistemático de desenvolvimento de leitores competentes, a escola também tem, atualmente, a função de cativar para a leitura, para a descoberta do prazer de ler não só com objetivos claramente especificados, mas também de ler por prazer, ler como lazer, como distração, como processo de autoconhecimento e ampliação do mundo,

da capacidade de compreensão do mundo. Segundo Petit (2003, p. 43):

Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

O que observamos corrobora com pesquisas que mostram que as estratégias de leitura não estão sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras, de um modo geral. O que significa dizer que a escola cobra de seus alunos que compreendam os textos de todas as disciplinas sem que ninguém se responsabilize por ensiná-los a ler estes textos. É recorrente a queixa de professores de todas as disciplinas que atribuem os baixos desempenhos em função da dificuldade em compreensão leitora, responsabilizando, normalmente, os professores de Língua Portuguesa por não desenvolverem a compreensão leitora dos alunos. Os baixos desempenhos em compreensão leitora nas mais variadas disciplinas escolares é concomitante à abertura da escola para os processos que preconizam a criticidade e o raciocínio, afinal “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a

tudo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão...” (KLEIMAN, 1989, p. 20).

É importante uma mudança em todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo os processos avaliativos que não mais exijam a mera reprodução de conceitos supostamente aprendidos, mas a reflexão e a elaboração de respostas que exijam mais do que simplesmente decorar os textos-base para o ensino de algum conteúdo específico.

Tendo em vista que o foco de pesquisa foi nos anos finais do Ensino Fundamental, porque defendemos a progressão do letramento não apenas no período comumente chamado de alfabetização, as práticas de leitura, tantas vezes referidas no texto, são necessárias para refletir sobre as práticas exercidas pela escola para a formação ou não de leitores. Segundo Smith (1999): “O que acontece na sala de aula é fundamental para muitas crianças porque pode determinar se elas se tornarão leitores ou não.” (p. 127)

Referências

ACTIS, Beatriz. **Cómo promover la lectura**. Buenos Aires: Longseller, 2007. 128 p.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 1997. 126.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: **Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 1997. 144 p.

CHARTIER, Anne Marie. CLESSE, Christiane. HÉBRARD, Jean. Trad. Carla Valduga. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. Trad. Fátima Murad. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. Tradução Víctor Barrionuevo. São Paulo: Nacional, 2010. 229p

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Campinas: Fontes, 1989.

MAGNANI, Guilherme. **A antropologia como prática e como experiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul/dez. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise dos gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza – São Paulo. Ed. 34, 2008. 192 p.

SILVA, Hélio. **A situação etnográfica: andar e ver.** Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul/dez 2009.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Artigo recebido em novembro de 2013

Artigo aceito em dezembro de 2013