

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ROSANA DA SILVA CIATTI

A DIFICULDADE DA CONSTRUÇÃO DO INTERESSE PELA LEITURA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I E II

São Paulo

2007

ROSANA DA SILVA CIATTI

A DIFICULDADE DA CONSTRUÇÃO DO INTERESSE PELA LEITURA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Leão da Silva Faccina

São Paulo

2007

ROSANA DA SILVA CIATTI

A DIFICULDADE DA CONSTRUÇÃO DO INTERESSE PELA LEITURA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosemeire Leão da Silva Faccina
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Crevin da Silva
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Elisa Guimarães Pinto
Universidade Presbiteriana Mackenzie

À memória do meu pai, um homem simples, que apesar de não ter tido oportunidade para continuar os estudos, tinha consciência da importância disso na vida de uma pessoa. Assim, com o objetivo de auxiliar sua filha, na época com 8 anos de idade e muita dificuldade na leitura, seguiu a recomendação da professora e presenteou-a com um belo livro infantil: João e Maria e outras histórias bonitas.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de toda sabedoria e amor, pela força e coragem para enfrentar todas as dificuldades e conseguir chegar ao término deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a Rosemeire Leão da Silva Faccina, por ter sido uma orientadora paciente e persistente, que confiou na capacidade da sua orientanda.

À Prof^a. Dr^a Elisa Guimarães e à Prof^a. Dr^a Vera Lúcia Crevin da Silva , por suas preciosas contribuições para a melhoria desse trabalho.

À toda minha família, em especial minha irmã e mãe, por todo o apóio e incentivo dado durante todas as etapas dessa pesquisa.

Ao meu companheiro, Neury, por ter feito valer a palavra “companheirismo”, auxiliando e apoiando a sua companheira em todos os momentos.

Aos diretores e vice-diretores das escolas pesquisadas, que permitiram que essa pesquisa ocorresse em suas unidades escolares sem nenhuma restrição.

Aos coordenadores, professores e alunos das escolas pesquisadas, por sua cooperação e participação na execução da pesquisa.

Ao coordenador e amigo Elício, pelos momentos de discussão, troca de idéias e sugestões para o desenvolvimento desse trabalho.

A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.

(Márcia Abreu, 2000)

Resumo

O trabalho a seguir aborda o conceito de leitura sob diferentes aspectos, destacando a importância dos processos que abrangem sua aquisição, como a alfabetização e o letramento, bem como os fatores envolvidos, direta ou indiretamente, na construção do interesse pela leitura na escola. Apresenta um histórico da criação da escrita e, conseqüentemente, da leitura no mundo, no Brasil e na escola, enfatizando as lutas das camadas sociais menos favorecidas pelo direito ao conhecimento. Demonstra a situação da leitura nas escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental I e II na periferia da cidade de São Paulo, com o objetivo de justificar a crise da leitura na Educação. Verifica como é feita a escolha dos livros didáticos e paradidáticos na escola pública, assim como sua distribuição e acesso pelos alunos. Analisa o trabalho desenvolvido em quatro destas escolas em relação à aquisição e manutenção do hábito pela leitura. Avalia e conclui que o problema da construção do interesse pela leitura reside na falta de conhecimento, por parte do leitor, e do distanciamento das práticas sociais da leitura, pela escola.

Palavras-chave: Leitura. Interesse. Prática Social. Alfabetização. Letramento.

Abstract

The following work approaches, under multiple aspects, the concept of reading, emphasizing the importance of the related acquisition processes, such as literacy and the writing learning, as well as the factors directly or indirectly included in the construction of the reading interest at school. It presents a chronology of the writing history and, therefore, of the reading in the world, in Brazil and at school, emphasizing the struggle of low income classes for the right of knowledge. Shows the situation of reading at public – city and state – schools during Basic Education I and II in the outskirts of the city of São Paulo, aiming at justifying the reading crisis on education. It checks the selection criteria of school and reading support books, as well as its distribution and access by the students. Analyses the poll developed on four different public schools in relation to the acquisition and preservation of the reading habit. Evaluates and concludes that the poor construction of the reading interest is a problem caused by the lack of knowledge by the reader and the detachment of the social practices, by the school.

Keywords: Reading. Interest. Social Practices. Literacy. Writing Learning.

Sumário

Introdução	09
1 A História da leitura	14
1.1 A criação da escrita	14
1.2 Materiais usados na escrita da pedra ao papel	16
1.3 O nascimento da leitura silenciosa.....	19
1.4 Contradições: incentivos e depreciação do ato de ler	20
2 A leitura no Brasil	24
2.1 A leitura e a mulher no Brasil colônia	24
2.2 Infância, o direito à leitura	29
2.3 O surgimento dos livros no Brasil	33
3 Leitura: conceito e aprendizagem	36
3.1 Conceito	37
3.2 A aprendizagem da leitura	41
3.3 Leitura: fases e tipos de leitores.....	48
3.4 Os fatores que interferem no interesse pela leitura	51
4 A leitura na escola	57
4.1 A situação atual da leitura na escola	58
4.2 As recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais na formação de leitores no Ensino fundamental I e II	62
4.2.1 Objetivos de Língua Portuguesa referentes à leitura no segundo ciclo.....	63
4.2.2 Objetivos de Língua Portuguesa referentes à leitura no quarto ciclo	65
4.3 Os tipos de leitura na escola	68
4.4 A literatura Infantil e Juvenil na escola	71
5 A escolha de livros nas escolas públicas	73

6	Caracterizações e análise de dados	82
6.1	Caracterização da comunidade e dos alunos	83
6.2	Caracterização das escolas	85
6.3	Perfil dos professores	87
6.4	Análise dos dados obtidos: teoria x prática	89
7	Considerações finais	106
	Bibliografia	111
	Anexos	114

INTRODUÇÃO

A experiência de ouvir e contar histórias sempre encantou e continua encantando pessoas de diversas gerações, entretanto é na magia do texto escrito que o ser humano pode transformar-se em outros seres, transportar-se para lugares longínquos e exóticos, em diferentes épocas, bastando para isso apenas usar a imaginação.

O texto literário possibilita ao indivíduo olhar para o outro – personagem ficcional – e, nele, reconhecer-se, criando assim uma intimidade entre o leitor e a obra lida. Inicialmente, a leitura de textos literários possibilita a descoberta do prazer de ler histórias inventadas, fantásticas ou não; em seguida, amplia-se o conhecimento, pois aprende-se, conhecendo outros modos de ver e viver no mundo. A literatura também está presente no cotidiano do sujeito, uma vez que ela atua na maneira como ele pensa, provocando mudanças e transformações a partir de reflexões do texto lido. Cabe aqui ressaltar que o texto inexistente sem a presença do leitor, pois é ele que lhe dá voz e vida, independente do campo de atuação em que está inscrito.

A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizadas pelo leitor, antes, durante e depois desse ato. As atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura de livros são construídas, seja no convívio familiar através do exemplo dos pais e outros parentes; ou na escola, instituição oficial de divulgação do conhecimento, por meio da mediação do professor e de atividades voltadas para as práticas de leitura.

Nesse contato com o prazer literário, não é pré-requisito saber ler, pois a criança pode acompanhar leituras feitas pelo professor, manusear livros e outros impressos, tentando ler ou adivinhar o que está escrito; nesse momento, o nível de interesse é muito grande porque abarca a curiosidade de conhecer o desconhecido.

Nos últimos anos, a leitura tem sido tema de debate e pesquisa entre muitos estudiosos da Educação. Desde a década de 70, ela alcançou a condição de campo de pesquisa teórica e

metodológica, desvinculando-se, em parte, do processo de alfabetização e de aprendizagem da escrita, ampliando, assim, seu âmbito de atuação e abrangência, graças às contribuições de outras áreas como a psicolinguística, a sociolinguística e a análise do discurso.

Na escola, um dos principais problemas reside em transformar o interesse ou gosto pela leitura em paixão pelas letras. Em outras palavras, a meta é levar o educando à condição de sujeito-leitor, ou seja, torná-lo competente para compreender, interpretar e criar, a partir de sua visão de mundo, o seu próprio texto.

Essa tarefa inicia-se, formalmente, nas primeiras séries do Ensino Fundamental I e continua durante todo o processo de escolarização do sujeito. Ela está vinculada à alfabetização, processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, domínio dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitam ao sujeito ler e escrever com autonomia, como também ao letramento, processo de inserção e participação do sujeito na cultura escrita. Apesar de serem processos diferentes, tendo cada um a sua especificidade, eles são inseparáveis e indispensáveis na formação do sujeito-leitor.

Nessa perspectiva, no dizer de Lerner (2002), participar da cultura escrita significa apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, assumindo uma herança cultural que envolve o trabalho de diversas operações com os textos, colocando em prática os conhecimentos adquiridos através dos mesmos.

Como professora da rede pública estadual, trabalhando na periferia da cidade de São Paulo, com o Ensino Fundamental I e II, desde 1992, observou-se que o estudante vai, aos poucos, perdendo o interesse pela leitura na escola e, conseqüentemente, na sua vida. O problema parece se agravar com a mudança dos ciclos, ou seja, na passagem do Ensino Fundamental I para o II, já que, além de trabalhar com outra metodologia, coincide com uma das fases do desenvolvimento humano mais difícil: a adolescência.

No Ensino Fundamental I, a criança tem, na leitura, um grande foco de atenção, interesse e prazer. Como o objetivo principal desse período é a alfabetização e o letramento, trabalha-se com a diversidade de objetivos, modalidades de textos e leituras, porque diferentes objetivos exigem diferentes textos, que, por sua vez, exigem uma modalidade de leitura

específica. Para tanto, utilizam-se atividades centradas no lúdico, ou seja, jogos, brincadeiras, faz-de-conta, teatro, entre outras.

Já no Ensino Fundamental II, aos treze ou catorze anos, essa mesma criança/adolescente, não mantém nem o mesmo grau de interesse, nem de prazer, ficando a leitura abandonada e relegada a último plano. As possíveis causas dessa mudança podem estar nas modificações hormonais e conceituais, por parte do educando; nas metodológicas, por parte da escola; ou nas de “valorização da leitura” por parte da sociedade.

O fato é que a leitura, a esse tempo, vira tarefa escolar, obrigação; portanto, foco de desinteresse, tornando o trabalho do professor cada vez mais difícil, já que os outros meios de comunicação audiovisuais tornam-se mais atrativos que o livro; no entanto, é apenas nesse ato que o indivíduo tem liberdade de escolher o lugar, o tempo e a modalidade que queira e julgue conveniente, conforme seu interesse ou necessidade, seguindo seu próprio ritmo ou velocidade.

Assim, ao terminar o Ensino Fundamental II, o educando desmotiva-se de forma tão acentuada que chega a fazer apenas o mínimo necessário, ou seja, passa a ler textos ou livros por imposição, cumprindo assim as tarefas propostas pelos professores em sala de aula, sendo que alguns, nem isso fazem. O professor, por sua vez, também se sente desmotivado, visto que dedica parte de seu tempo na preparação da aula, selecionando textos e atividades, para um aluno que nada faz, quase nada objetiva, uma vez que é um aluno apático, sem perspectiva ou sonhos. Outra hipótese que pode justificar as possíveis causas desse desinteresse está na dificuldade de compreensão leitora por parte do estudante.

Segundo Allende e Condemarín (2005), a compreensão leitora constitui a principal meta da leitura, envolvendo um processo de pensamento multidimensional que ocorre na interação entre sujeito, texto e leitor. Assim, é necessário que o leitor estabeleça relações entre seus conhecimentos prévios e as informações novas obtidas pelo texto, fazendo inferências, estabelecendo comparações e formulando hipóteses sobre o texto. Este processo, pela sua complexidade, envolve uma série de fatores derivados do leitor, do escritor, do texto e do conteúdo do mesmo, que juntos e dominados proporcionam a compreensão global do texto, porém separados e não entendidos levam o leitor a perder o sentido do texto.

Nessa perspectiva, conforme o aluno avança em seus estudos, ampliam-se seu conhecimento e sua capacidade de compreensão, já que a aquisição de novos conhecimentos possibilita novas leituras e releituras; não obstante, observou-se que esse processo não estava acontecendo como deveria, isto é, apesar de continuar os estudos, o aluno não desenvolvia sua habilidade leitora.

A relevância desses fatores, na prática pedagógica da pesquisadora, foi a causa desta pesquisa, que tem como objetivo principal verificar por que um adolescente de classe baixa, tendo na escola seu único meio de ascensão social, não se interessa pela leitura de qualquer tipologia.

Como objetivos secundários, propõem-se: identificar quais são os fatores externos e internos à escola que contribuem para esse processo; verificar qual a participação da escola no processo de aquisição da leitura no ensino Fundamental I e sua manutenção, enquanto “hábito de leitura” no decorrer do Ensino Fundamental II.

Para tanto, buscou-se a leitura de obras que abordam a **Leitura** sob diferentes aspectos didáticos e metodológicos dentro da instituição oficial de ensino: a escola; e a constatação da teoria levantada por meio da pesquisa de campo, tabulação e análise dos dados. Portanto, o trabalho estrutura-se em seis (6) capítulos:

O capítulo 1 apresenta um pequeno histórico do nascimento da escrita, mostrando as contribuições de vários povos na criação do alfabeto, assim como no desenvolvimento da superfície oficial da escrita: o papel. Em seguida, aborda o nascimento da leitura silenciosa e as lutas enfrentadas por diversos sujeitos na busca da aquisição da leitura e da escrita.

O capítulo 2 narra a formação do leitor no Brasil, passando pela luta da mulher em libertar-se da sua condição de ignorância e total submissão, antes e depois da Proclamação da Independência, seguindo pela criação da Literatura Infantil brasileira e terminando com a escolarização do livro didático.

O capítulo 3 apresenta o conceito de leitura sob o ponto de vista de diversos autores; sua aprendizagem na instituição oficial de ensino: a escola; e os fatores externos e internos que envolvem o ato de ler. Em seguida, apresenta a divisão da leitura, seguindo as fases de

desenvolvimento humano, assim como a classificação dos leitores e as leituras feitas pelos mesmos, além de relacionar os fatores internos e externos que interferem, direta ou indiretamente, no interesse pela leitura.

O capítulo 4 traz uma visão geral da situação da leitura na escola, identificando os principais problemas e as possíveis soluções para os mesmos, em uma ação de três níveis: o Real, o Possível e o Necessário. Apresenta, também, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais na formação de leitores no Ensino Fundamental I e II, assim como os diversos tipos de leitura presentes na escola e o envolvimento da Literatura Infantil e Infanto-juvenil na instituição de ensino.

O capítulo 5 relata como são feitas as escolhas dos livros didáticos e paradidáticos nas escolas públicas estaduais e municipais, por meio de programas mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE).

O capítulo 6 apresenta as caracterizações da comunidade, dos alunos, dos professores e das escolas que participaram dessa pesquisa, seguindo com uma análise dos resultados apresentados na pesquisa de campo, por meio de questionários aplicados a alunos e professores, comparados com as teorias presentes no corpus do trabalho.

Por fim, são retomados os objetivos e tecidas as considerações finais. Além disso, o trabalho conta com uma amostra dos questionários aplicados (anexos), mais uma referência bibliográfica.

1 – A HISTÓRIA DA LEITURA

1.1 - A CRIAÇÃO DA ESCRITA

O homem é um ser histórico-social, isto é, faz história e se faz dentro da própria história, interagindo-se com outros sujeitos, construindo, trocando e aprimorando os seus conhecimentos através de experiências e relações com o meio em que vive, no entanto, sua maior força de criação é a “**necessidade**”, mãe de todas as invenções, capaz de transformar a “**ausência de**” em uma grande invenção.

Dessa forma, desde os primórdios da humanidade, o homem primitivo registrou suas experiências e descobertas por meio de sinais ou pinturas feitas no interior das cavernas para comunicar sua visão de mundo. Estes registros, em alguns casos, apresentavam uma grande precisão de imagens, como por exemplo, os trogloditas da Europa, do período paleolítico, que deixaram, nas cavernas em que habitavam, pinturas de animais como o bisão, o rangífer, o cavalo selvagem e outros.

Essa forma de comunicação foi se aprimorando conforme o desenvolvimento de cada comunidade. A necessidade de armazenar comida, para a chegada do inverno ou para épocas de baixa produção, levou o homem primitivo a desenvolver técnicas de criação de animais e plantio de alimentos. O excedente da produção possibilitou as trocas por outros objetos e mercadorias, como ainda, para quantificar a sua produção de bens e produtos, passou-se a fazer registros.

No princípio, as anotações eram feitas através de desenhos dos objetos trocados, depois criaram desenhos específicos e mais simples, facilitando os registros e a identificação. Essa invenção foi chamada de escrita pictográfica. Os pictogramas representavam seres e objetos, e a combinação de vários pictogramas representava uma idéia.

A escrita, propriamente dita, nasceu por volta de 6.000 anos atrás, na Mesopotâmia, atual Iraque, entre os rios Tigre e Eufrates. Os mesopotâmios utilizavam cerca de 1.500

pictogramas para se comunicarem, após mil anos esses pictogramas foram substituídos por uma forma de cunha, originando-se o cuneiforme – um mesmo sinal apresentava vários significados, dependendo de sua posição ou forma de agrupamento. Devida à complexidade que aparentava esse tipo de escrita, poucos sabiam lê-la e escreve-la; então, surgiu a profissão de escriba: pessoa encarregada de ler e escrever como forma de ofício.

Os escribas faziam parte de uma corporação de ofício encarregada de gravar os símbolos do poder (a linguagem escrita), em argila ou pedra, pintar em seda, em tabuinhas de bambu, em papiro ou em muros. As funções dos escribas, nesse grupo, eram bem específicas: havia aqueles que dominavam o discurso escrito, todavia não eram os mesmos que o escreviam; os que escreviam não eram leitores autorizados e estes não escreviam.

Tão antiga quanto à escrita da Mesopotâmia é a escrita egípcia, que nasceu, aproximadamente, há cerca de 6.000 anos, no antigo Egito. Neste, destacava-se a escrita hieroglífica como a mais importante, sendo ainda a mais antiga. Sua origem grega significa **“escrita dos deuses”**. Ela era a forma mais usada de registro: conselhos para a agricultura, medicina, educação e comércio, orações, cerimônias como ainda detalhes da vida dos deuses e dos faraós, os antigos deuses egípcios.

No Egito, a aprendizagem da leitura e da escrita era permitida apenas aos filhos dos nobres e dos sacerdotes, que iniciavam seus estudos aos dez anos de idade. Sua aprendizagem baseava-se em exercícios de leitura e memória, cópia e ditado dos hieróglifos. Segundo a crença dos egípcios, a escrita era mágica, pois colocar textos sagrados ao lado dos corpos dos mortos, esses garantiriam vida após a morte. O primeiro livro da humanidade foi o Livro dos Mortos, em que estão reunidos os textos egípcios sagrados (VISCONTI; JUNQUEIRA, 1995).

O alfabeto, na contemporaneidade (evolução no tempo e espaço), surgiu com os fenícios, povo que vivia no território onde hoje é o Líbano, há quase 4.000 anos. Os fenícios possuíam um comércio intenso e sua necessidade de registrar o que comercializavam criou um conjunto de sinais que deram origem às atuais consoantes. Das relações comerciais com os gregos, surgiram as vogais. E, cerca de 2.200 anos depois, os romanos deram sua contribuição ao alfabeto, depois de aprendê-lo com os gregos.

O alfabeto era formado apenas de letras maiúsculas, somente no ano 800 é que as letras minúsculas foram inventadas graças aos funcionários do Imperador Carlos Magno, na região onde hoje está a França. Assim sendo, criou-se o alfabeto latino, que é o usado atualmente; possibilitando, assim, o registro de qualquer coisa em várias línguas (ABREU, 2000).

1.2 - MATERIAIS USADOS NA ESCRITA: DA PEDRA AO PAPEL

Antes da invenção do papel, lugar oficial da escrita, o homem teve de experimentar várias superfícies diferentes, até desenvolver uma que fosse a mais adequada. Os primitivos iniciaram seus registros nas paredes das cavernas e, para tanto, desenvolveram técnicas como também habilidades para preparar essa superfície.

A escrita em blocos grandes ou pequenos de pedras perdurou durante séculos. Algumas culturas chegaram a utilizar pedras pequenas para fazer seus registros, o que facilitava o seu transporte, quando necessário; outras preferiam as grandes, deixando à vista as marcas de sua cultura para as gerações futuras ou para os possíveis visitantes. O que pode ser confirmado em McMurtrie (1997):

Também se utilizavam pedras pequenas. Possivelmente, os mais antigos espécies de escrita autêntica até hoje descobertos, são os que se encontraram em dois blocos de basalto bem trabalhado, com cerca de quatro polegadas quadrada: uma (a placa de Hoffman) está no seminário teológico de Nova Iorque, e a outra, no museu da universidade da Pensilvânia, em Filadelfia. (idem, p.24).

Outros materiais, não permanentes, também serviram de base para o registro da escrita: peles de animais, madeiras, cascas de árvores, ossos de animais entre outros tipos. Dentre os outros materiais que se configuram como parte do processo evolutivo da escrita, pôde destacar-se a importância da argila, do papiro, da tinta, dos pergaminhos e, finalmente, do papel.

A argila cozida, material muito resistente, foi usada por muito tempo pelos mesopotâmicos como suporte para a escrita – este processo era feito com estilete, enquanto a argila ainda estava mole, em seguida era queimada para tornar-se resistente.

As placas de argila traziam marcas em forma de cunha que, ainda hoje, testificam a capacidade e a atividade criadora daquela civilização.

O papiro, forma mais próxima do papel, foi inventado pelos egípcios por volta de 2200 a.C. Para eles, o papiro era uma planta sagrada, pois sua flor era formada por hastes finas que lembravam o sol, divindade adorada por aquela civilização. O papiro era uma planta aquática que estava disponível em grande quantidade no delta do Nilo, com ela, era confeccionado o material para a escrita. Este material foi o suporte para a origem do papel e, conseqüentemente, do livro, sendo esse material muito utilizado até os primeiros séculos da era cristã em toda a Europa.

Entre todos os materiais exigidos e utilizados para o desenvolvimento do processo da escrita, seja manuscrita ou de imprensa, a tinta é, sem dúvida, o mais antigo. Por volta de 5.000 a 3.000 a.C., os homens primitivos, pela litografia, já a utilizavam para descobrir suas pinturas rupestres feitas nas paredes das cavernas. A tinta era obtida através de produtos minerais, animais, como também de produtos vegetais. Com a raspagem e a trituração de pedras, obtinha-se um pó fino, o qual era adicionado à resina vegetal e, em seguida, à cera de abelha. Deste processo, extraía-se uma substância viscosa e colorida, pronta para aplicar-se sobre a superfície das pedras, nas paredes das cavernas.

Com o passar do tempo, as tintas foram sendo aperfeiçoadas, de acordo com as necessidades e diversas formas de utilização sobre as mais diferentes superfícies, tais como: pedras, ossos, madeiras, tecidos, papiro, pergaminhos, cerâmicas, etc. Com a intensificação do uso do suporte de papel, desenvolveram-se tintas mais adequadas para o uso em sua superfície. O advento da imprensa fez os homens produzirem tintas as quais atendessem, satisfatoriamente, a utilização da escrita da imprensa, feita com os tipos de metal. O resultado desse processo possibilitou a produção de material de leitura, ampliando a quantidade e a qualidade dos materiais escritos antes da imprensa.

O pergaminho foi utilizado pelos escribas de Pérgamo no século II a.C. como suporte para sua escrita, material que apresentava vantagens em relação ao papiro. Por ser feito de

couro de animais facilitava a escrita na frente e no verso dele, permitia ainda o uso da pena emergida de tinta, além de poder ser dobrado, abrindo caminho para o futuro códice.

Através de transações comerciais, o pergaminho invadiu a Europa; dessa forma, no século IV da era cristã, já predominava como material usado para a escrita dos manuscritos. O pergaminho revolucionou a escrita, pois permitiu aos escribas o uso da pena de ganso como instrumento facilitador da arte de escrever, deitando a tinta já conhecida sobre uma superfície macia.

Segundo pesquisas historiográficas, a China fabricava um tipo de papel rudimentar e de qualidade bem inferior ao pergaminho. Os povos árabes, por sua vez, conheceram esse material e foram os principais agentes na difusão inicial do mesmo, por meio de suas viagens comerciais.

Entretanto, o papel só ganharia destaque e se tornaria um produto revolucionário após entrar na Europa no século XII. Antes dessa mudança, o pergaminho era soberano no mundo da escrita, predominando na preferência dos escribas, mas a partir do momento em que a Itália passou a produzir o papel em escala industrial para exportação, ele se tornou popular e o material mais usado para a produção da escrita por seu baixo preço e pela alta qualidade.

O papel é de origem chinesa, datado de 105 da era cristã, no entanto, no século V, seu uso já era expressivo entre os chineses. Através de guerras, viagens, religiões e relações políticas, diferenciadas culturas exercem trocas mútuas, incorporando inovações e mudanças. Desse modo, o papel movimentou-se pelo oriente, onde três religiões dominantes – os missionários budistas, os cristãos nestorianos e os maometanos (árabes) – exerceram influência na sua história, restringindo essa inovação tecnológica para que não se propagasse além de seus domínios e alcançasse a Europa.

Essa hegemonia foi quebrada graças aos eventos militares, permitindo que o papel se fundisse, no início, na Arábia, Egito e, posteriormente, alcançasse o mundo europeu. No princípio, por meio da Espanha que cria e amplia os primeiros moinhos em nível de produção industrial em grande escala para a exportação e, depois, na Itália, a partir de 1270, pois a indústria do papel aperfeiçoa-se e expande-se, produzindo-o em grande escala para atender grande parte da Europa.

E, assim, essa indústria infiltra-se, expandindo-se por vários países da Europa como França, Alemanha e outros, os quais também instalam moinhos para a fabricação do procurado e lucrativo produto – o papel. Dessa forma, esse produto generaliza-se como material usado na produção da escrita, ocupando todos os espaços, já que a alta produção possibilitou o preço baixo do produto: papel (MCMURTRIE, 1997).

1.3 - O NASCIMENTO DA LEITURA SILENCIOSA

Segundo Manguel (2004), a leitura silenciosa nasceu no ano de 383 d.C., no reino do Imperador Constantino, o Grande, primeiro imperador do mundo cristão. Santo Ambrósio, bispo de Milão em Roma, foi o primeiro leitor a praticar a leitura silenciosa em uma época onde o normal era ler em voz alta. Essa prática, no Ocidente, tornou-se usual apenas no século X. Santo Agostinho – amigo e admirador do bispo Ambrósio – apresenta a descrição de sua leitura, em sua obra “Confissões”:

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados; assim, com freqüência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta. (idem, 2004, p. 58).

Nas bibliotecas antigas, as consultas eram feitas em meio ao barulho das vozes; o manuseio dos pergaminhos e tabuletas antigas, entre as conversas variadas; e os pedidos dos pesquisadores aos bibliotecários, sempre em voz alta.

Julian Jaynes (apud MANGUEL, 2004), psicólogo americano, em seu estudo sobre a origem da consciência, afirma que a mente bicameral – na qual um dos hemisférios torna-se especializado em leitura silenciosa – é um desenvolvimento tardio da evolução da humanidade e que o processo pelo qual essa função se desenvolve ainda está mudando. Para ele, a leitura pode ter se iniciado como uma percepção aural e não visual.

Nessa perspectiva, a forma interfere no conteúdo, já que o desenvolvimento da escrita foi lento, modificando-se conforme a necessidade das culturas e sociedades, ou seja, os textos

antigos não possuíam separação entre palavras ou pontuação, nem diferenciação da letra maiúscula para a minúscula. As frases eram contínuas, o que ocasionava muitos erros de interpretação, principalmente se o leitor não treinasse sua leitura antes de apresentá-la ao público. Era o ouvido que fazia a separação das frases e conduzia à interpretação da leitura.

A pontuação foi iniciada por Aristófanes de Bizâncio (cerca de 200 a.C.) e desenvolvida por outros eruditos da biblioteca de Alexandria, porém não havia ainda exatidão na interpretação. Em Atenas, Filácio, inventou uma cola para unir papiros e pergaminhos, desta forma os tamanhos dos rolos variavam, dependendo do assunto em questão. Com o códice (folhas dobradas ao meio), inventado pelo imperador romano, Júlio César, as páginas passaram a ser numeradas e os textos separados como Epístolas ou salmos, facilitando sua localização.

Saber ler, nessas condições, exigia muita habilidade e conhecimento por parte do leitor. Para facilitar a leitura daqueles que não possuíam essa habilidade, os monges do *Scriptorium* dos conventos passaram a usar um método chamado *er cola et commata* – dividia-se o texto em linhas de significado – essa divisão auxiliava o leitor a baixar ou elevar a voz no final de um bloco de pensamento, além de ajudar os estudiosos a encontrarem um trecho que estivessem buscando.

Dessa maneira, por mais que se dominasse o código, um indivíduo pouco compreendia um texto, cujos conteúdos e forma de organização não se articulavam aos seus conhecimentos de mundo. Portanto, as leituras possíveis em certas épocas não eram em outras, variavam no tempo, no espaço, em condições diferentes. Entre fatos históricos e psicológicos, concorda-se com Julian Jaynes (idem) que considera o processo da leitura uma evolução da humanidade que passa da leitura em voz alta para a leitura silenciosa.

1.4 - CONTRADIÇÕES: INCENTIVOS E DEPRECIÇÃO DO ATO DE LER

Em todas as épocas, o acesso e as condições para a leitura desempenharam um papel político, mítico e social dentro das relações de poder. Nesse espaço de contradições, a leitura

como conscientização e questionamento da realidade manifesta-se, contraditoriamente, entre o incentivo e a depreciação.

Como incentivo o final do século XX, na França, foi o período propício para a criação de um programa de desenvolvimento da leitura, pois se acreditava que, por meio da leitura, o indivíduo se tornaria mais culto, crítico, verdadeiro e, acima de tudo, um cidadão revestido de direitos e deveres. Partindo-se dessa idéia, iniciou-se uma série de programas de incentivo ao “hábito de ler”. Fundaram-se clubes de livros, associações de desenvolvimento da leitura, elaboração de propostas pedagógicas que aproximassem o educando do livro (ABREU, 2000).

Em se tratando de depreciação, o médico André Simom Tissot (apud ABREU, 2000), em seu livro, *A Saúde dos homens de letras*, procura advertir a população para os problemas causados pelo excesso de leitura. Segundo ele, a leitura causava uma série de problemas físicos e espirituais para quem a praticasse. Problemas físicos: cansaço da vista e esgotamento dos nervos, causados pela concentração e meditação durante a leitura. Problemas espirituais: divulgação de idéias falsas, que pareciam verdadeiras, estimulando a imaginação, o combate ao poder e à honestidade.

No entanto, o mais grave, salientava o médico, era a intemperança literária, que causava a perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento geral, espasmos, convulsões, irritabilidade, atordoamento, taquicardia, podendo conduzir à privação de todos os sentidos. Os textos literários, mais precisamente os romances, eram os mais perigosos, pois apresentavam cenas e situações imorais, corrompendo o sistema básico de valores em que a sociedade estava inserida.

Um outro exemplo de incentivo à leitura, que se pode citar, ocorreu em 1865, na Cuba Espanhola. O charuteiro e poeta, Saturnino Martinez, com o apoio de vários intelectuais cubanos, publicou um jornal específico para trabalhadores da indústria de charutos, o *La Aurora*, abordando vários assuntos: política, ciências, literatura, poemas e contos. Entretanto, o jornal não teve muito sucesso, uma vez que apenas 15% da população sabiam ler.

Na tentativa de tornar o jornal acessível a todos os trabalhadores, surgiu a idéia de realizar leituras públicas, no interior das fábricas. Com a ajuda do diretor do ginásio de Guanabara e a permissão do dono de uma das fábricas, a *El Fígaro*, iniciou-se a leitura em voz

alta, no dia 22 de outubro de 1865. O leitor era um dos trabalhadores da própria fábrica que, com boa vontade e um salário diferenciado, lia todas as informações e reportagens contidas no jornal. Com o tempo e o sucesso, outras fábricas seguiram o exemplo.

Dentro do mesmo processo de incentivo à leitura, houve a depreciação e o desestímulo, pois o esforço para iluminar a mente dos trabalhadores, através do conhecimento, foi barrado pelo governador de Cuba, que caracterizou o ato como subversivo e baixou, em 14 de maio de 1866, um decreto proibindo todas as fábricas de executarem qualquer tipo de leitura que não fosse referente ao trabalho. Assim, a voz do opressor se fez presente mais uma vez, tentando impedir o avanço cultural das classes menos favorecidas. Todavia, ela não impediu a luta, nem inibiu aqueles que tiveram sede de conhecimento. Apenas fez a conquista ter um valor e um sabor maior.

Portanto, a construção da leitura expressou transformação da própria sociedade na mobilização do desejo individual para agir e participar das relações de poder estabelecidas, mas isso se deu por meio das lutas entre dominados e dominadores.

De todas as lutas pela aquisição da leitura e escrita, ao longo da história, nenhuma foi mais difícil e dolorosa do que a dos escravos negros. Alguns casos valem ser lembrados, como exemplo de persistência e vitória dessa luta; além de incentivo para aqueles que acreditavam que aprender a ler, efetivamente, não faria diferença em suas vidas.

Em 1660, Carlos II da Inglaterra decretou que o conselho para as Propriedades Rurais no exterior deveria instruir os nativos, servos e escravos das colônias britânicas nos preceitos do cristianismo. Contudo, os donos de escravos não aceitaram a idéia, pois temiam que se a população negra fosse alfabetizada para a religião, poderia ser também para os movimentos abolicionistas e revolucionários, já que eles sabiam a força da palavra escrita. A oposição ao decreto foi tão forte que, um século depois, criaram leis rigorosas proibindo todos os negros, escravos ou homens livres, de aprenderem a ler.

Segundo relatos de ex-escravos afro-americanos, as condições de aprendizagem eram as mais difíceis possíveis. Os negros arriscavam a vida em um processo que levava vários anos, sob severas penas: a primeira vez que o negro era surpreendido tentando aprender a ler ou

escrever, era açoitado com um relho de couro cru; na segunda, com um chicote de nove tiras; e, na terceira, cortavam a ponta do seu dedo indicador.

Alguns casos comprovam essas dificuldades, como o de Belle Myers Carolthers (In MANGUEL, 2004, p. 312) que aprendeu as letras enquanto cuidava do bebê do dono da fazenda onde morava, pois este brincava com cubos alfabéticos. Ao presenciar a cena, seu dono chutou-a várias vezes, mas não a impediu de continuar estudando, às escondidas, as letras do alfabeto.

Achei um hinário (...) e soletei: Quando Posso Ler Meu Título Claro. Fiquei tão contente quando vi que podia realmente ler que fui correndo contar para todos os outros escravos.

Outro herói dessa luta foi Thomas Johnson (In MANGUEL, 2004, p. 313), que, após a abolição, se tornou pregador missionário na Inglaterra. Sua aprendizagem se deu por meio de uma bíblia roubada de seu dono. Todas as noites, seu dono lia em voz alta um capítulo do Novo Testamento e ele o persuadia a ler o mesmo capítulo várias vezes, até que o soubesse de cor e pudesse achar as mesmas palavras no livro. A mesma estratégia ele usou com o filho do seu dono, encorajando o menino a ler e fingindo admiração no seu desempenho. Assim, por meio da repetição, aprendeu o suficiente para ler jornais e, após a guerra civil, ensinar outros negros.

Mais do que uma luta pelo direito à aquisição do conhecimento, a história da leitura e da escrita retratou a luta de duas forças antagônicas, presentes estas nos dois tipos de sociedades: a dominante, tentando manter a dominada na mais profunda ignorância, pois assim poderia ser conduzida facilmente; e a dominada, buscando o saber como arma para conquistar seu lugar na sociedade.

2 - A LEITURA NO BRASIL

Segundo Zilberman (1999) a história do leitor, no Brasil, iniciou-se graças à expansão da imprensa, à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa, à valorização da família e da privacidade doméstica, como também à necessidade urgente de lazer. Sua emancipação está ligada à história da modernização da sociedade, assim como sua função, que deixou de ser individual – um decodificador de signos, ou um mero apreciador de histórias – e passou a ser social, para a qual se direcionam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas.

A emancipação do leitor encena, de certo modo, o processo da libertação de que se originou a sociedade moderna. Nesse sentido, narrar a formação da leitura no Brasil, significa narrar também a história da sociedade brasileira, que tem como personagens coadjuvantes: a mulher e a criança.

2.1 - A LEITURA E A MULHER NO BRASIL COLÔNIA

Um dos fatores mais importantes, citados por Zilberman (idem), para que a leitura se expandisse ao ponto de se transformar em prática social, foi a valorização da família, pois ela era a miniatura da sociedade idealizada pela burguesia. E uma das atividades mais adequadas ao seu contexto privativo era a leitura de livros ou folhetins de orações para mulheres e histórias infantis para crianças. Antes da valorização da família, a prática da leitura quase não existia para as mulheres.

No século XIX, após a independência do Brasil, a presença feminina se fez presente no campo da produção e circulação das obras literárias, graças à criação de um projeto educacional para a nova nação, que incluía a instrução da mulher, até então muito precária, principalmente, em relação à cultura escrita.

Artistas dessa época, como o cronista John Luccoch (In ZILBERMAN, 1999, p. 240), que viveu no Brasil entre 1808 e 1818, denunciam o tratamento dado à mulher pela sociedade local no início do século XIX. Segundo ele, entre as mulheres predominava a ignorância, a má aparência, a frivolidade e a violência sobre os escravos, uma vez que sua educação se limitava à alfabetização.

Estava assentado que o saber ler para elas não deveria ir além do livro de rezar, pois que isso lhes seria inútil, nem tão pouco se desejava que escrevessem, a fim de que não fizessem, como sabiamente se observava um mau uso dessa arte. (idem, 1999, p. 241).

Debret (In ZILBERMAN, 1999, p. 241), pintor que observou o cotidiano brasileiro entre 1816 e 1831, mostra os meios pelos quais as mulheres conseguiam burlar a vigilância dos pais:

Pais e maridos favoreciam esta ignorância a fim de destruir pela raiz os meios de correspondência amorosa. Essa preocupação, tão nociva, aliás, ao desenvolvimento da instrução, levou as brasileiras a inventarem uma combinação engenhosa de interpretação simbólica das diferentes flores, construindo uma linguagem.

Luccock e Debret referem-se ao Brasil ainda como colônia portuguesa, no entanto, após a proclamação da independência, a situação continuou a mesma. As mulheres brasileiras eram condenadas a uma vida de repressão e constrangimento. Só podiam sair de casa, sem provocar escândalos, acompanhadas de seus maridos, negras ou de seus filhos. Os passeios restringiam-se à missa e para ver a vida, fora de suas casas, observavam a cidade pela janela de suas casas, quando possível.

O acesso aos livros era restrito e controlado, assim como sua educação. Pouca coisa elas sabiam da história do seu próprio país e quase nada de outras nações. Como a maioria era analfabeta, o mundo letrado não tinha significado para elas. Aquelas, que sabiam ler, recebiam de seus maridos ou pais livros sobre moral e bons costumes; as mais ousadas liam romances de folhetins ou romances franceses, sendo alguns considerados mundanos e inadequados para mulheres. Elizabeth Agassiz (In ZILBERMAN 1999, p. 245) mostra essa dura realidade em determinados trechos de Viagem ao Brasil 1865-1866:

Estávamos um dia numa fazenda, quando avistei um livro em cima de um piano. Um livro é coisa tão rara nos aposentos ocupados pelas famílias que fiquei curiosa em saber qual seria o conteúdo dele. Era um romance, e, ao virar-lhe as páginas, veio o dono da casa e disse em alta voz que aquela não era uma leitura conveniente para mulheres. – “Aqui está (entregando-me um pequeno volume) uma excelente obra que comprei para minha mulher e minhas filhas”. Abri o precioso volume, era uma espécie de tratado de moral, cheio de banalidades sentimentais e de frases feitas em que reinava um tom de condescendência e proteção à pobre inteligência feminina (...)

Em uma tentativa de amenizar o verdadeiro retrato da situação da mulher brasileira, mostrado por Debret e Luccoock entre outros, alguns escritores brasileiros criam narrativas protagonizadas por moças educadas, finas e capazes de discutir com homens em nível de igualdade, conforme se pode comprovar nas obras de José de Alencar e Machado de Assis através das personagens Lúcia, Emília, Aurélia, Guiomar e Helena, donzelas de uma personalidade forte, mulheres batalhadoras e acima de tudo vencedoras, apesar da opressão masculina.

No entanto, essas narrativas não mostram nenhum desencontro ente os depoimentos dos observadores estrangeiros e os textos de ficção, uma vez que as preferências literárias e os hábitos de leitura das personagens seguem os mesmos padrões já citados. Autores respeitados como Shakespeare e Chateaubriand, misturam-se com Balzac, George Sand e Alexandre Dumas, considerados menores, fazendo parte dos livros de cabeceiras dessas grandes mulheres ficcionais.

Os hábitos sociais e a ideologia patriarcal, que favorece a dominação do homem sobre a mulher, também são reforçados nas narrativas, através do casamento, da dedicação ao lar, à família como também dos desfechos de submissão e resignação de suas personagens. Como, por exemplo, a personagem Aurélia, na obra Senhora de José de Alencar, que apesar de toda sua rebeldia, riqueza e superioridade, ajoelha-se diante do marido e pede perdão pelos seus atos.

Assim, enquanto registro de uma situação social complexa, o romance adorna e idealiza uma circunstância histórica, fazendo surgir uma dialética entre testemunho e fantasia, sendo esta última a que possibilita à literatura esboçar uma utopia para as mulheres do século XIX: desafiar o universo masculino. Os escritores desse século tentaram, através de seus romances, transmitir uma imagem mais positiva da mulher em relação à sua cultura e vida social. Eles

vão pontuando, mesmo que em fantasia ou utopia, a longa caminhada da mulher brasileira ao mundo dos livros e da leitura.

Abreu (In ZILBERMAN, 1999, p. 259) defende que compete à mulher, enquanto mãe, educar os filhos, e é em função disso que se devem tomar providências no sentido de sua formação. Ela diz:

Só a mulher culta e moral saberia resolver com vantagem os difíceis problemas da instrução universal, do luxo em relação à posição pecuniária do indivíduo e que só ela poderia plantar no coração da mocidade os são princípios da ordem na liberdade.

Luiz e Verney (In ZILBERMAN, 1999, p. 238) postulam também a necessidade de se instruir mulheres, alegando que enquanto mães de família elas:

São as nossas primeiras mestras nos primeiros anos de vida. Elas ensinam a língua e nos dão as primeiras idéias das coisas, acrescentando que, elas governam a casa e a direção do econômico fica na esfera da sua jurisdição. Ele recomenda que leiam e que tanto as casadas quanto solteiras podem achar grande utilidade na notícia dos livros.

No final do século XIX, ocorreram várias campanhas em favor da instrução feminina. Lideradas por militantes como Nísia Floresta, Luciana de Abreu e Júlia Lopes de Almeida, elas reforçavam a idéia de se formar e instruir a mulher, uma vez que eram mães e cuidavam da instrução e formação de seus filhos, além de terem o direito de assumir seu lugar na sociedade. No entanto, essa reivindicação só foi atendida graças ao enriquecimento brasileiro decorrente da exportação do café, pois os novos grupos sociais (classe média e produtores rurais) insatisfeitos com a imagem política, econômica e cultural do Brasil, propõem mudanças para modernizar e civilizar a nação, entre elas, estão a educação da mulher e a obrigatoriedade do ensino para crianças.

Já, no século XX, a relação da mulher com a leitura tomou novos rumos. Conforme a nova situação, o acesso ao mundo dos livros e da cultura estava conquistado, porém isso não garantia o respeito e os seus direitos na sociedade machista. Os romances passam a mostrar uma mulher privilegiada pela instrução, porém vítima de sua nova posição social.

O conto de Monteiro Lobato o “Romance do chopim” (In ZILBERMAN, 1999, p. 287) mostra, como personagem principal, a professora Dona Zenóbia em pleno exercício de sua profissão, desempenhando com competência seu trabalho em uma cidadezinha do interior paulista. Entretanto, essa personagem nada mais é do que um bom partido para alguns homens, já que tem salário, dinheiro aplicado e economias, como mostra o trecho a seguir:

Meu amigo apontou o homem com o beijo e murmurou:

- Um chopim.

- Chopim? Repeti interrogativamente, estranhando a palavra que ouvia pela primeira vez.

-Quer dizer marido de professor. O povo alcunha-o desse modo por analogia com o passarinho preto que vive à custa do tico-tico. Conheces?

Raquel de Queiroz, no romance O Quinze, mostra o alto preço pago pela dedicação aos livros através da personagem Conceição. A protagonista do romance é moça, solteira, professora e grande leitora de todo tipo de livro, principalmente os ideológicos, além de se aventurar pelo mundo da escrita. No entanto, ela se mantém solteira por não conciliar o seu grande conhecimento com seu grande amor Vicente, fazendeiro e homem de pouca cultura.

Em suma, o espaço de leitura, na vida da mulher, foi conquistado aos poucos e com muito sacrifício pessoal. Hoje ele é amplo e impõe respeito. Traz a segurança do conhecimento e a identificação das próprias capacidades, integrando-a de forma definitiva na sociedade moderna. Entretanto, tanta excepcionalidade, ainda é motivo de preconceito e discriminação, por parte de grupos de homens que ainda estão arraigados à mentalidade machista do século passado.

Como exemplo, da atual condição da mulher, cita-se a revista do jornal Folha de São Paulo, de 22 de novembro de 1998, em uma reportagem sobre relacionamento, mostrou a dificuldade de várias mulheres com alto grau de instrução em conseguir um companheiro. Segundo elas, tanta cultura assusta os homens e os faz sentir-se inferior. Elas dificilmente conseguem encontrar alguém com o mesmo grau de estudo ou equivalente, logo preferem ficar sozinhas. Como mostra o depoimento de Teresa Ancora Lopez, 55 anos, desquitada, professora-doutora de direito civil da USP e autora de seis livros:

Não quero namorar necessariamente um doutor, mas precisa ser um homem companheiro, que não seja competitivo e que entenda o sucesso. O alto grau de instrução não significa que a parte emocional também esteja desenvolvida.

Apesar de todos os pontos negativos e dificuldades, atualmente, o interesse pelos estudos é maior no sexo feminino. Em uma sala de ensino fundamental ou médio, com 45 alunos, cerca de 60% a 65% são do sexo feminino. E esta situação não é diferente nos cursos de graduação ou pós-graduação, ou seja, a mulher continua sua luta pela independência intelectual e financeira.

2.2 – INFÂNCIA, DIREITO À LEITURA

Assim como a mulher, a criança também teve de travar sua luta, porém, mais do que um direito à leitura, foi uma conquista pelo reconhecimento de sua classe, uma vez que não se escrevia para crianças porque não existia infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado.

Segundo Coelho (1991), os primeiros livros para crianças surgiram ao final do século XVII e durante o século XVIII, em decorrência do aparecimento de uma nova noção de família centrada em um núcleo unicelular, voltado para a manutenção de sua privacidade e do afeto entre seus membros. Antes desse modelo não existia qualquer atenção em relação à infância e os laços amorosos entre adultos e crianças eram quase inexistentes, o que dificultava, em muito, sua relação. Os adultos e as crianças participavam dos mesmos eventos, sem traços afetivos especiais no tratamento entre eles, como comenta Zilberman (In CUNHA, 1990, p. 23).

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilham dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproxima. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle de desenvolvimento intelectual da criança manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.

A partir desse momento, a infância passa a ser vista de modo especial, com interesse peculiar e necessidade de proteção. A situação da criança começa a mudar, pois até então o seu acesso às leituras era completamente restrito, limitava-se a ouvir histórias dos mais velhos, contos de fadas que encantavam e iam despertando nelas o prazer de ouvir e aprender. Este horizonte, apesar de limitado, vai se ampliando vagarosamente e, com o passar do tempo, a criança passa a ter acesso à leitura.

Na Europa, os primeiros livros infantis de sucesso, iniciadores da literatura infantil, resultam da apropriação dos contos de populares que circulavam entre os homens do campo. Muitos deles existem entre nós em versões diferentes. A criança nos séculos passados era vista como um adulto em miniatura, cujo período de maturidade (a infância) devia ser encurtado o mais rápido possível. Sua educação era rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas.

No Brasil, essa situação não foi muito diferente. A literatura infantil tem início com obras pedagógicas e adaptações portuguesas, observando duas tendências: a dos clássicos, como adaptações; e a do folclore, como apropriação dos contos de fadas. Os contos de Perrault e dos irmãos Grimm foram republicados e adaptados várias vezes, perdendo-se da história original. Somente com Monteiro Lobato é que o Brasil iniciou a produção da literatura infantil (CUNHA, 1990, p.24).

A educação brasileira passou por uma série de problemas, entre eles a carência e a inadequação dos livros escolares, o improvisado, a monotonia de uma escola centrada apenas em aulas expositivas, na mão de professores despreparados e desassistidos; prejudicando, assim, a construção de leitores. Muitos alunos se limitavam a assistir ao professor, pois só ele era a autoridade, ficando apenas com as lições impostas na sala de aula, uma vez que não havia diálogo ou questionamento sobre as mesmas. Sílvio Romero (In ZILBERMAN, 1999, p.57) mostra esta situação através do seu depoimento:

Ainda alcancei o tempo em que nas aulas de primeiras letras aprendia-se a ler em velhos autos, velhas sentenças fornecidas pelos cartórios dos escrivãos forenses. Histórias detestáveis e, enfadonhas na sua impertinente banalidade, eram ministradas nestes poeirentos cartapácios. Eram como

clavas a nos esmagar o senso estético, embrutecer o raciocínio e estragar o caráter. (...). Era o ler por ler, sem incentivo, sem préstimo, sem estímulos nenhuns.

Alguns alunos insatisfeitos e mais ousados buscavam, a todo custo, conseguir livros diferentes para ler, surgiram, então, as leituras clandestinas. A clandestinidade tornou-se condição para que a leitura pudesse ser realizada a contento, sem a interferência de adultos. Aranha (In ZILBERMAN, 1999, p.218) conta como fazia, quando criança, para ler livros diferentes:

(...) O meu desvio foi para os livros, da estante do meu pai. Eu os carregava comigo para o telhado da casa onde eu passava pela janela do meu quarto de estudos. Fechava por fora cautelosamente a janela e sentado nas telhas lia desbragadamente (...) e vivia o mundo picaresco e tenebroso de Gil Blás. Para mim, que vinha me alimentando de fábulas, de magias, de prosa poética e que tinha sede de realidade, Gil Blás foi regalo substancial, que me nutriu para sempre.

O escritor Graciliano Ramos também descobriu na leitura encantos raros, diversos de sua vida marcada por frustrações, inclusive escolares. Em “infância”, ele conta que alfabetizado à força, mas enfim leitor, depara com uma dificuldade insolúvel: como adquirir livros? Afinal escreve o romancista, “eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas”. Quando pôde fazê-lo, procura lugares escondidos:

Escapulia-me com o romance debaixo do paletó, (...) ia esconder-me na sala. Mergulhava-me numa espreguiçadeira e (...) passava horas adivinhando a narrativa, à luz que se coava pelos vidros baços. À medida que o gosto pela leitura aumentava, o problema crescia: onde conseguir livros? (Ramos apud ZILBERMAN, 1999, p.226)

O fornecedor do escritor foi o tabelião Jerônimo Barreto, que lhe emprestou todas as suas coleções, para que ele pudesse se aventurar no mundo da escrita. As práticas de leitura cresceram e expressaram-se ao longo de sua história ao multiplicarem-se sujeitos e forças, nela envolvidos e ao diversificarem-se modos de leitura.

Hoje, eles são admirados por suas obras. As suas conquistas foram devidas ao grande espaço que a leitura ocupou em suas vidas, ainda na infância, proporcionando-lhes integrar-se na sociedade como cidadãos e bons escritores. Infelizmente, muitos não tiveram a mesma

iniciativa ou oportunidade, limitando-se às leituras escolares. Esta situação foi se modificando com o passar do tempo, à medida que os métodos de ensino também foram se desenvolvendo, com relação à prática de leitura.

No início da República, uma nova formação ideológica era o desejo do Estado. Nos colégios onde se instruíam os filhos da burguesia, o ministro recomendava aos professores que incentivassem seus alunos a ler. Em uma circular de 1872, Jules Simon pedia aos diretores das escolas que favorecessem “as leituras particulares” de seus alunos. Os professores, pouco propensos a se meter no lazer de seus alunos, permaneciam reticentes com relação a essas incitações. Mas o ministério insistiu e o tema foi retomado durante a reforma de 1902.

Os professores podem ser de grande valia para despertar a curiosidade intelectual (...) incitando os alunos a ler, sem outra indicação além de uma lista, tão extensa e tão variada quanto possível, de livros apropriados à idade, à inteligência dos jovens leitores e através da qual farão sua escolha livremente, com o propósito de aprender mais e de se distraírem. O essencial é despertar o gosto pela leitura. (ZILBERMAN, 1999, p.66)

Assim sendo, desde o início do século XX, faz parte das missões legítimas dos professores era aconselhar leituras de puro prazer. Ferry (apud ARACY, In ZILBERMAN, 1999, p.68) exprime essa fé inabalável no poder emancipador da leitura. Ele afirma que: Para nós, o livro entenda-nos, qualquer que seja o livro é o instrumento fundamental e irresistível da inteligência.

Alves (In ZILBERMAN, 1999) relata que o movimento de particularização social decorrente da ordem capitalista estabelecida facilitou a distinção entre o público e o privado, como ainda as novas posturas do homem burguês incentivaram sentimentos de propriedade e livre iniciativa de escolha do livro. A difusão da leitura pela imprensa correspondeu à popularização crescente do livro.

O diagnóstico das condições necessárias à formação do leitor pretende contribuir para a melhoria do processo de incentivo à leitura, na certeza de que sua prática, alargando horizontes, permite ao indivíduo a descoberta de novas formas de ser e viver, interna e externamente.

2.3 – O SURGIMENTO DOS LIVROS NO BRASIL

Segundo Zilberman (1999) até 1808 não existia história da imprensa no Brasil, graças ao alvará de 20 de março de 1720, impedindo a instalação, na colônia, de manufaturas, inclusive as dedicadas às “letras impressas”, o que retardou o desenvolvimento da imprensa no país, e, por consequência, a implantação de prática de leitura mais intensa e consciente.

Em 1808, quando D’João transferiu-se para o Rio de Janeiro, a administração real precisou de um instrumento para publicar seus atos e proclamações, logo o modelo de colonização implantado teve de ser modificado para atender à demanda. Segundo Rubens Borba Moraes (apud ZILBERMAN 1999, p.123), o acaso ajudou a contornar a situação:

A transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, foi o começo de tudo. Nos porões da nau Medusa, veio de Lisboa prelo com seus pertences. Era uma tipografia completa encomendada na Inglaterra por D. Rodrigo de Souza Coutinho, futuro Conde de Linhares, para servir à sua Secretaria de Estado dos negócios Estrangeiros e da Guerra. Não tendo sido usada, encontrava-se ainda encaixada na ocasião do embarque para o Rio de Janeiro.

Com este fato, o Brasil teve a permissão de imprimir a página de um livro, introduzindo assim, a tipografia no país. Durante três séculos, esse instrumento foi proibido no Brasil, por ser capaz de divulgarem manifestos e idéias contrárias ao governo vigente.

Um dos maiores problemas da imprensa, durante os seus primeiros anos, foi a atuação da censura governamental, que controlava a circulação de todos os impressos no país por meio de uma comissão nomeada Mesa Censória. Assim todos os avisos, anúncios e notícias de livros e obras existentes à venda, estrangeiros ou nacionais, não eram publicados sem que fossem examinados e previamente aprovados, sob pena de prisão e multa para seus divulgadores e responsáveis pelas vendas.

Só a partir de 1821, por decorrência da constituição imposta a D’ João, após a revolução do porto, em 1820, abole-se a censura e termina o monopólio estatal, possibilitando o funcionamento de outras tipografias que entravam em concorrência com a imprensa nacional.

Surgem, então, novas oportunidades de leitura, através da publicação de várias tipografias, tais como: a imprensa do Diário, fundada por Zeferino Victor de Meireles; a Oficina de Silva Porto & C., de Manuel Joaquim da Silva Porto (livreiro, poeta) e de Felizardo Joaquim da Silva Moraes, entre outras.

No entanto, não bastava ter autorização para funcionar e dispor de pessoal e equipamento, pois os custos ultrapassavam os lucros, uma vez que havia pouca leitura e pouco consumo de letras no país. Para aliviar os gastos, alguns acordos com o governo eram inevitáveis.

As obras didáticas passaram a constituir parte considerável do catálogo da impressão régia e de outras tipografias particulares. Apesar da abolição da censura, o governo ainda controlava alguns impressos, principalmente, os didáticos. Sua influência era inevitável, sendo encontrada em todas as etapas de escolarização de um indivíduo. Luccock (apud ZILBERMAN, 1999, p.127) relata o aparecimento de publicações utilitárias, destinadas à formação dos jovens:

A imprensa licenciada (...) produziu mais algumas obras úteis, além das que se referem às questões militares. Entre estas, estimamos como a de maior valia, o “Tesouro dos Meninos” que trata de “Moral, virtude e boas maneiras”. Com muita propriedade foi ela dedicada a Dom Miguel, segundo filho do Rei, pois que não há menino que tanto necessite dos seus ensinamentos como esse: sua educação foi mui limitada e infeliz...

No início da escolarização do livro didático, as tipografias existentes não conseguiam atender a demanda, assim, fez-se necessário a importação dos mesmos. Porém seus textos e temas eram inadequados para a juventude brasileira. Para sanar o problema, temporariamente, exigia-se que a tradução fosse feita por autores nativos. Desses elementos fundadores, cria-se a história do livro didático nacional, que ocupa papel central na configuração das questões relativas à leitura e leitores no Brasil.

O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas da expressão escrita, já que é uma das condições de funcionamento da escola. Ele interessa igualmente a uma história da leitura, pois forma o leitor e sua influência é inevitável, uma vez que está ao lado do educando durante todo o período da aula. Além de ser uma poderosa fonte de

conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicação de leitura, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento, mas ainda capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.

Macaúbas (apud ZILBERMAN, 1999, p.195), na introdução escrita em 1871 para seu terceiro livro de leitura “para uso das escolas brasileiras”, critica a qualidade do livro didático, quanto à insuficiência de sua distribuição. Relata a improvisação e a inadequação das obras escolares, identificando seu espanto ao sentimento que desalentou os constituintes logo após a independência e que retoma em tantos depoimentos:

Na província da Bahia, como tive ocasião de verificar o ano passado, a proporção de livros distribuídos nos nove anos foi aproximadamente de um para quinhentos meninos. Quer isso dizer que a maior parte dos meninos aprendem (sic) a ler sem livros, servindo-se, principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do pé. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus!, com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem, ou de velhos autos, pelo comum indecifráveis, que os próprios mestres alcançam dos tabeliões do lugar!

Com o passar do tempo, os livros foram aumentando em número e qualidade, adequando-se às novas formas de ensino que, apesar de lentas, foram surgindo. A luta pela incorporação de temas ou textos, mais próximos da realidade das práticas sociais de leitura, continua presente. Atualmente, a leitura ocupa um espaço concreto na vida do indivíduo; no entanto, falta a conscientização da sua importância na transformação do indivíduo em cidadão, consciente e participativo de uma sociedade.

3 - LEITURA: CONCEITO E APRENDIZAGEM

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediram para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam, aos poucos, mas escrever não era sacrifício para mim.

Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra “céu”.

(Bartolomeu Queirós, 1997)

3.1 - CONCEITO

Ao contrário do senso comum, a leitura não se inicia pelo entendimento do código escrito, mas desde os primeiros instantes da vida humana e por todo o seu cotidiano. Através dos órgãos do sentido e motivado pela curiosidade e necessidade, um bebê inicia sua aprendizagem lendo e interagindo com o mundo à sua volta. Esta experiência pessoal exige a interação do sujeito leitor com o objeto, em um determinado tempo, espaço e circunstância.

Observando, então, a interação de uma criança com o universo de formas, cores, sensações e situações que a cerca, Freire (1997) e Martins (1994) concluíram que a leitura está intimamente relacionada a esta interação. Enquanto Freire avalia que a aprendizagem da leitura das palavras é uma continuação da leitura do mundo e deve ocorrer de forma natural e tranqüila; Martins foi mais além, classificando os níveis de leitura como sensorial, emocional e racional.

A leitura sensorial começa muito cedo e acompanha o sujeito por toda a vida. É o primeiro contato da criança, para conhecer o mundo à sua volta, está relacionado com as escolhas que ela faz. Portanto, segundo Martins as experiências vão construindo o gosto pela leitura, à medida que ela vai interagindo com o mundo.

Antes de iniciar a leitura do código escrito, a criança faz a leitura do objeto. Ela é despertada, através da leitura sensorial, pelo colorido da capa e das imagens, pelo formato, cheiro, tamanho e textura do livro; o abrir e fechar, a possibilidade de virar e desvirar as páginas, tudo possibilita a sensação de prazer e desejo pelo objeto. Um livro abundante em ilustrações coloridas é muito mais atraente do que um com poucas.

Já a leitura emocional é aquela que desperta desde a mais simples até a mais complexa emoção. Ela estabelece um diálogo íntimo entre o leitor e os personagens, os lugares e as situações encontradas, seja em um livro, filme, em uma música ou em um objeto de arte. É capaz de levar o leitor a lugares e tempos inimagináveis, respondendo sempre à sua necessidade em certo momento específico.

Quando terminada, essa leitura deixa cenas, pessoas e momentos gravados na memória do leitor que, mais tarde, vão servir de referência para outras leituras, em outro momento da vida. Essas lembranças podem ser desagradáveis ou não, como, por exemplo, a leitura de um livro ou um texto para uma prova. Por mais necessária que seja, ela poderá despertar rejeição se não for devidamente trabalhada. O contrário ocorre quando, em função da identificação do leitor com o objeto, surge a empatia pelo que foi lido. Nesse tipo de leitura, a criança é muito espontânea, chegando a ser, em alguns momentos, exagerada ao demonstrar o quanto gostou e se identificou com o que leu.

Diferentemente das anteriores, a leitura racional estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, possibilitando tanto atribuir significado ao texto, quanto questioná-lo. Ela enfatiza a superioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade.

Para esse tipo de leitura, é necessário que o leitor veja o texto de forma isolada, sem interferência do contexto ou envolvimento pessoal, onde o mais importante é salientar seu caráter eminentemente reflexivo e dialético, levando o leitor a perceber no objeto apenas o que interessa ao seu sistema de idéias, limitando a noção de leitura apenas ao texto, exigindo do leitor um alto grau de conhecimento. Outro aspecto importante é captar como se constrói o texto e seu sentido; para tanto, analisa-se os indícios textuais, pequenas unidades de sentido, que auxiliam o leitor a compreender o objeto lido em sua totalidade.

Para Martins, esses níveis não existem isoladamente, uma vez que é da natureza humana a interação entre a sensação, a emoção e a razão, tanto na expressão, quanto na busca e compreensão do mundo. Todavia, ocorre a prevalência de um sobre o outro, segundo o tipo de leitor. À proporção que se desenvolvem as capacidades sensoriais, emocionais e racionais, desenvolve-se também a capacidade leitora em todos os níveis, possibilitando o trânsito entre os níveis e a compreensão de algo (um texto, um quadro) que não se compreendia antes.

Apesar de haver várias leituras de diferentes linguagens, a da escrita impõe-se em todas as sociedades letradas, pois é por meio dela e sobre ela que se repensa o ato de ler, permitindo voltar inúmeras vezes ao texto, testar a memória, incitar o imaginário, deixar sentidos, emoções e pensamentos serem representados pela variedade de significados que um único vocábulo possui.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.53):

Leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.

Dessa forma, leitura não é decodificação de letra, mas uma atividade que envolve compreensão e interpretação das características do texto, ou seja, dependendo de sua estrutura o aluno saberá se é um poema, uma peça de teatro, um diálogo ou outro texto, porque o texto fala com o leitor, ou seja, há um diálogo entre leitor, assunto e autor.

Colomer (2002) considera que a leitura é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, uma vez que vários mecanismos mentais são orientados para a construção da interpretação da mensagem escrita, partindo do conhecimento prévio do leitor e das informações do texto.

Já Orlandi (2001) divide a leitura em dois sentidos: amplo e restrito. O amplo é visto como “atribuição de sentidos”, podendo ser utilizada tanto na escrita, como na oralidade; já o restrito, pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto; em relação ao aspecto escolar, a leitura está vinculada à alfabetização (aprender a ler e escrever) podendo adquirir um caráter de estrita aprendizagem formal.

Antunes (2004) pontua que a atividade da leitura é um complemento da produção da escrita, isto é, interação entre sujeitos que vai além da simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, no processo de interação, participa buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções do autor. Para essa busca, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as anotações) funcionam como indicações do autor para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. No entanto, nem toda informação está explícita no texto, faz-se necessário que o leitor tenha algumas informações prévias sobre o assunto, derivadas do seu próprio conhecimento de mundo e das relações simbólicas que se estabelecem na atividade de compreensão do texto.

Para Morais (1996), ler é uma arte esquecida, reduzida a processos repetitivos entre os neurônios. Conseqüentemente, lê-se tão automaticamente que, na maioria das vezes, não se reflete sobre a leitura feita, como também perde-se muito de sua beleza e sentido, pois a

leitura é um dos meios de aquisição de informações e a escrita, uma das formas de divulgá-las. Assim, como a alimentação fornece energia ao corpo, a leitura alimenta a alma e a mente com uma série de informações, de diversas áreas, gerando com o leitor, quase uma relação de namoro, como se o texto alimentasse e aumentasse seus desejos e anseios.

É interessante salientar que não se lê um mesmo texto da mesma forma, uma vez que a leitura está vinculada à visão de mundo do sujeito leitor. Desta forma, pontua Morais (1996), há vários tipos de leituras: respeitosas, analíticas, debochadas, proibidas, leituras para ouvir, para reescrever, leituras mágicas, de assustar, nem se lê todos os mesmos livros, pois se tem a liberdade de escolher, na maioria das vezes, o que se vai ler.

E esse despertar é como uma comunhão do leitor com o texto, ocorre em todas as artes, contudo, ela é desprezada na escola, uma vez que não se respeita a forma como a criança interpreta o texto, determinando qual deve ser a forma correta de interpretá-lo. Assim sendo, pressupõe-se que diminui o prazer e institui o dever da leitura. Nesse sentido, Daniel Pennac (Comm um roman) In Morais, 1996) diz que “O que lemos de mais belo, devemos quase a um ente querido. E é a um ente querido que falaremos disso primeiro”.

Porém, em outras palavras, Charmeux (2000) afirma que a leitura deve ser vista como meio de chegar-se a algum lugar, e não como um fim em si mesmo. Saber ler é ser capaz de servir-se do escrito para a realização de um projeto: a compreensão, ou seja, dar sentido às palavras. Assim, a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, às especificidades da escrita. Segundo a autora, há duas razões que levam o indivíduo a ler: achar respostas para o que questionar e para distrair-se.

Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade individual, entretanto, está inserida em um determinado contexto histórico-econômico-social, envolvendo intenções e atitudes que vão desde a decodificação do sistema de escrita até à compreensão e à produção de sentido do texto lido. Sua meta é a compreensão dos textos (verbais e não-verbais), ou seja, ir além da compreensão linear e fazer inferências, com base na bagagem cultural e no conhecimento lingüístico do leitor.

3.2 - A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, p.252, 1988).

Segundo Ferreiro (2000), em relação à aprendizagem da leitura e escrita, as escolas trabalhavam imitando os modelos antigos, ou seja, o ensino das técnicas separadamente: escrever (traçar corretamente as letras), ler (pronunciar adequadamente as palavras) para depois passar para a leitura expressiva (compreensão) e a escrita eficaz (técnica a serviço do produtor). Esse método não obteve bons resultados, criando assim o “fracasso escolar”, ou seja, o fracasso da aprendizagem, tendo como único culpado o aluno. Desta forma, o educando passou a ser tratado como um doente, necessitando de um diagnóstico para um possível prognóstico, objetivando a superação do fracasso da alfabetização.

Em uma tentativa de identificar a principal doença responsável por esse fracasso, na década de 60, estudiosos da área da saúde e educação elegeram a dislexia. Em 1970, os estudos sociológicos da educação, transferiram a responsabilidade do problema para o contexto familiar. Assim, a patologia passou a ser social e característica de países pobres ou/e em desenvolvimento: pobreza endógena e hereditária, baixa expectativa de vida com altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, multilingüismo. Já nos anos 80, enquanto os países pobres tentavam vencer o analfabetismo, os desenvolvidos descobriram o iletrismo, ou seja, produção de leitores sem sentido pleno.

Atualmente estar alfabetizado para continuar os estudos, não é estar alfabetizado para a vida cidadã. O indivíduo precisa estar alfabetizado para o jornal, a literatura, para os livros, para o computador, para a internet, ou seja, precisa ser capaz de ler e entender vários meios de aquisição de conhecimento. Apesar de viver-se em um mundo repleto de tecnologia, a escola pública não atende essa demanda.

Porém, a partir da constituição de 1988, uma das maiores preocupações, na área da Educação, é fazer com que a escola cumpra seus objetivos mais básicos: ensinar a ler e a escrever, ou seja, alfabetizar o educando. Para tanto, busca-se um método de alfabetização que seja o mais eficiente possível, no entanto, no dizer de Charmeux (2000): “Não é o método, mas o comportamento do professor em face da sua prática pedagógica que faz a diferença”.

Em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder – os métodos pelos quais se aprende a ler carregam as convenções da sociedade que os criou, como também as formas pelas quais a capacidade de ler do sujeito é posta em uso. A paixão e o prazer pela leitura estão diretamente ligados ao método por que a criança inicia sua aprendizagem formal na escola. Se o método for agradável e próximo da sua realidade, a aprendizagem será apenas uma continuação das suas tarefas diárias; no entanto, se for muito complexo e distante da sua vivência, poderá causar estranhamento e, até, uma rejeição por parte do educando.

A maioria dos professores define método como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir uma finalidade, ou seja, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno desenvolverem. Entretanto, todo método, para ser eficaz, precisa ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza da aprendizagem desse objeto. E seu aplicador precisa ter consciência dessas hipóteses (KATO, 1999).

Um dos métodos mais usados, atualmente, é o silábico ou sintético, que consiste no reconhecimento e produção de sílabas. Inicia-se com a aprendizagem das letras e segue-se com a produção de sílabas e palavras. É o método mais antigo e tem mais de dois mil anos. Até o século XVII, previa-se, para este método, quatro anos de aprendizagem: o primeiro para as letras, o segundo para as sílabas, o terceiro para as palavras e o quarto para as frases. Desta forma, ele era desencorajador, porque nem todos deviam ter o poder de saber ler e escrever.

Segundo esse modelo, a criança é um pote vazio, onde vão ser colocados os conhecimentos de base, como se fossem os alicerces da fundação de uma casa. E sobre esta casa serão levantados tijolos de conhecimento: português, matemática, história, geografia etc. Entretanto, não há um planejamento adequado de como a parede deve ser levantada ou como

devem ser os seus alicerces. Nele, espera-se que a criança esteja receptível para a aquisição do conhecimento (CHARMEUX, 2000).

Ampliando o conceito de alfabetização chegou-se ao letramento, que pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, livros) e se prolonga por toda a vida com possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como, por exemplo, a leitura e a redação de contratos, de livros científicos e de obras literárias.

Infelizmente, é muito comum encontrar, hoje, alunos que passaram ou estão passando pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples e curtos, mas não são capazes de usar a língua escrita em situações sociais que necessitem de habilidades mais complexas. Essas pessoas estão alfabetizadas, mas não letradas, logo apresentam várias dificuldades para entenderem e refletirem a respeito de um texto escrito. Apesar de serem processos diferentes, a alfabetização e o letramento se completam, são indispensáveis e inseparáveis, para tanto, devem ser conciliados na escola, de forma a garantir, ao educando, a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura.

Como a produção da escrita não ocorre na mesma velocidade que a recepção, o educando pode estar pronto para escrever, mas não para ler. Assim, alguns alunos podem adquirir a escrita antes da leitura, porém uma interfere na outra, como mostra Kato (1999) : “Na verdade, uma vez iniciado o processo da aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma inferência recíproca, de forma que quanto mais se lê, melhor se escreve, e quanto mais se escreve, melhor se lê”.

Em relação ao leitor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) determinam que o leitor é aquele que consegue entender e interpretar o que está implícito na leitura, percebendo o que está por traz de uma frase ou parágrafo, relacionando o texto com outros já lidos por ele, porém, isso somente será possível quando o leitor perceber que a leitura é um meio de aprendizagem e de transmitir conhecimento.

Todavia, mais do que método de trabalho, o ato de ler envolve uma série de fatores externos e internos, que é enfrentada pela maioria dos profissionais da área da educação, que além de prejudicar o aprendizado, cria barreiras para que o sujeito atinja certo nível de conhecimento e desenvolvimento. Allende e Condemarin (2005) pontuam e classificam esses fatores em físicos e fisiológicos, sociais, emocionais e culturais, perceptivos, cognitivos e lingüísticos.

Os fatores físicos e fisiológicos correspondem à idade cronológica da criança - a idade média para se iniciar a leitura formal da escrita e leitura é de seis anos. Dependendo da escola (pública ou privada) essa idade varia, conforme os serviços que ela oferece. A rede pública municipal oferece vagas para crianças a partir de quatro anos na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), onde a criança inicia o trabalho com processos de socialização e termina com a pré-escola (seis anos). Em seguida, a criança é encaminhada para a primeira série do ensino fundamental na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). A rede estadual oferece vagas apenas para crianças a partir de sete anos, na primeira série do ensino fundamental.

Contudo, nem sempre o fato da criança ter seis ou sete anos significa estar preparada para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Ela pode ter idade e não ter maturidade, o que acarreta dificuldades e falta de interesse para se iniciar o processo de alfabetização. Entendendo maturidade como o processo pelo qual ocorre a mudança e o crescimento progressivo, nas áreas física e psicológica do organismo infantil (BATTO, 1976). Logo para iniciar a aprendizagem formal deve existir um mínimo de maturidade, com o qual ela deve fundamentar-se.

Os fatores sensoriais referem-se à deficiência auditiva e visual que pode alterar a percepção das palavras escritas ou faladas durante o processo de aprendizagem. Entre os problemas mais comuns, têm-se a miopia e a hipermetropia. Nas escolas da região da periferia de São Paulo, até o ano de 2002, havia um programa chamado Boa Visão, que tinha como objetivo identificar e oferecer tratamento para crianças com deficiências visuais. Um professor de cada escola era encarregado de fazer os testes básicos, em todas as crianças da primeira série do ensino fundamental. Aquelas que apresentavam alguma deficiência eram levadas para um especialista, conveniado com o programa, para testes mais aprofundados.

Após a confirmação do problema, a criança recebia os óculos ou era encaminhada para outro(s) especialista(s).

Os fatores emocionais e sociais – ou seja, a maturidade emocional e social – definem o grau de confiança do educando. Eles dependem da personalidade, da educação e da forma de vida que a criança leva. Aquelas que confiam em si mesmas e em outras são mais independentes, resolvem os seus problemas e exigem pouca atenção dos adultos. São participativas, adoram desafios e se recuperam das atividades negativas com muita facilidade. Já as menos confiantes, precisam de atenção e acompanhamento em quase todas as atividades. Têm pouca iniciativa e dependem do adulto para saber o que fazer. Essa diferença fica muito clara nas séries iniciais do Ensino Fundamental, se prolongando até o Ensino Médio, em alguns casos.

Os fatores sócio-econômico-culturais estão, diretamente, ligados à família e à comunidade em que a criança está inserida, pois determinam o nível de estimulação lingüística que ela vai ter. Pais alfabetizados, com hábitos de leitura e que valorizam a cultura, podem ensinar e incentivar seus filhos por meio de exemplos. A presença de livros, jornais, revistas e gibis de boa qualidade em casa, não garantem que a criança se torne um grande leitor, mas fará com que tenha uma maior disposição para a leitura. Já as famílias com pais analfabetos ou semi-analfabetos, com pouca cultura e baixa situação financeira, oferecem pouco ou nenhum estímulo lingüístico para seus filhos. Mas como toda regra tem uma exceção, alguns pais analfabetos não medem esforços para que seus filhos estudem, uma vez que conhecem e entendem essa necessidade.

Já os fatores perceptivos (percepção e discriminação visual) são mais marcantes em leitores intermediários, quando a criança inicia o processo de decodificação. Ela pode ter um bom nível de acuidade visual, porém pode apresentar dificuldade para reparar nas diferenças e semelhanças entre as formas visuais, ou seja, pode apresentar problemas de discriminação visual. Assim, ela cometerá equívocos na grafia, na ortografia, na fonologia, na sintaxe e na semântica. Se uma criança comete muitos erros na leitura, poderá sentir-se envergonhada; diminuindo, assim, o seu interesse e prazer pela leitura.

Os fatores cognitivos relacionados diretamente à leitura são a inteligência e as habilidades mentais específicas, como a atenção e a memória, pois aprende-se apenas o que

for objeto de atenção e memorizado. A inteligência influencia no ritmo e na velocidade com que se aprende. Quanto mais madura for a criança, mais facilmente ela reterá e recuperará o que aprendeu, ao contrário de uma criança com baixa idade mental. A memória e a atenção estão intimamente relacionadas e são um pré-requisito para a aprendizagem, uma vez que ela exige, através da memória, retomada de informações apreendidas e atenção para a aquisição de novas. Uma das formas de se aumentar o nível de atenção é intervir por meio da motivação e do interesse, ou seja, quanto mais interessante e atraente for a leitura, maior será o nível de atenção do leitor. Porém, tanto o excesso como a deficiência de atenção, também é prejudicial para a aprendizagem. Crianças hiperativas não conseguem se concentrar apenas em uma tarefa; e as com déficit de atenção levam mais tempo para assimilar as informações.

Já os fatores lingüísticos correspondem ao enriquecimento da linguagem e à estimulação precoce da criança ao mundo letrado à sua volta, preparando a mesma para enfrentar com eficiência a aprendizagem de aspectos gráficos, ortográficos, fonológicos, sintáticos e semânticos envolvidos na leitura. Para tanto, é necessário que a criança viva ou freqüente um ambiente cheio de estímulos, verbais e escritos, possibilitando-lhe oportunidades variadas para o seu desenvolvimento.

Dando continuidade a essa idéia, Kato (1999) enfatiza a importância de verificar se o educando está pronto para iniciar o processo de ensino aprendizagem da escrita e leitura, ou seja, se a criança já possui os pré-requisitos mínimos para se aventurar no mundo das letras. Dentre eles, a autora destaca: desempenho oral normal para a sua idade; capacidade de distinguir diferentes sistemas de signos, diferenciando os diversos tipos de linguagem (desenho, figura, texto); consciência da natureza simbólica da escrita, ou seja, arbitrariedade do código da escrita; capacidade para análise segmental da fala em nível silábico ou fonológico, isto é, capacidade para aprender sons como unidades abstratas; capacidade para reconhecer a autonomia da escrita, pois a associação que a criança faz entre fala e escrita não a deixa diferenciar fala de leitura e não reconhece a leitura silenciosa como leitura; capacidade de discriminação visual, pois, através dela, a criança distingue, dentro de um texto, sistemas gráficos distintos: letras, números e sinais de pontuação; capacidade de discriminação auditiva; deficiências auditivas não identificáveis levam a erros de leitura e escrita.

O que alguns autores chamam de pré-requisitos, Freire (2006) denomina “conhecimento de mundo”, ou seja, toda a experiência vivida pela criança, em que houve um aprendizado, através da observação, da participação de forma natural e espontânea, proporcionando uma leitura do seu mundo. Desta forma, ao chegar à escola, a criança não terá dificuldades em continuar sua leitura, apenas mudará o objeto de estudo, passaria a ler as letras com o conhecimento adquirido através da leitura do mundo.

A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. (...) Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 2006, p. 15).

No entanto, apesar da importância desse conhecimento de mundo, deve observar-se que muitos alunos, principalmente das escolas públicas da periferia de São Paulo, ao iniciarem sua vida escolar, apresentam uma grande pobreza de vivência devido às suas condições sócio-econômico-culturais precárias. Essa deficiência, em muitos casos, afeta o desenvolvimento e o interesse do educando. E a participação dos pais, como fator de motivação para a aprendizagem da leitura e escrita, citado por Freire, é muito pequena, uma vez que a maior parte deles trabalha, fora ou dentro de casa, com serviços terceirizados, além de serem analfabetos ou semi-analfabetos. Desta forma, grande parte das crianças da periferia constrói seu conhecimento sozinha, criando seus próprios valores e formas de encarar o mundo em que vive.

Para Charmeux (2000), a construção do conhecimento, pelo sujeito que aprende, ocorre por meio de dois fatores: o encontro com obstáculos que provoca a tomada de consciência de novas necessidades (motivação) e a análise desses obstáculos, assim como das hipóteses propostas pelos pares. Como o indivíduo não pára de aprender, esse processo modifica-se e continua por toda a fase adulta. Entretanto, para transpor esses obstáculos a criança precisa de ajuda, que pode ser de seus pais, nos primeiros anos de vida, e de seus professores na fase escolar.

Segundo ainda a autora, além de transmitir conhecimento, o ensino tem seis tarefas: favorecer o encontro motivado com obstáculos através de projetos, jogos, brincadeiras, possibilitando e estimulando a superação dos mesmos; provocar e guiar a análise do que se passou durante as situações de obstáculos, pois a compreensão da situação é o primeiro passo para a aprendizagem; fornecer a documentação necessária para a interpretação das observações, ou seja, o professor deve registrar os avanços e dificuldades dos seus alunos para poder auxiliá-los adequadamente; facilitar a formulação das leis e das regras construídas pelas crianças, a partir do momento em que a criança formula as normas, ela demonstra o seu entendimento da situação; conduzir as ações de interiorização e de exercitação de forma que elas acrescentem informações ao conhecimento já existente; observar as estratégias das crianças e avaliar suas aquisições.

A autora também pontua que essas tarefas ocorrem em três níveis: o nível da ação: só posso aprender verdadeiramente o que faço e só posso estar verdadeiramente seguro do que sei no momento em que me torno capaz de fazer (aprender fazendo); o nível do conhecimento (cognitivo): só posso aprender o que compreendo, no momento em que o faço, logo a análise do que se passa quando se aprende é uma passagem necessária e obrigatória (saber fazer); e o nível da afetividade: trata-se do desejo de aprender que está ligado ao sentimento de insegurança, vivido no momento da aprendizagem, por meio da familiaridade com os objetos e locais nos quais se realiza a aprendizagem (prazer em aprender).

3.3 - LEITURA: FASES E TIPOS DE LEITORES

A maioria dos autores divide a leitura por idade, seguindo as fases do desenvolvimento cronológico do ser humano. Para esta pesquisa, escolheu-se a caracterização apresentada por Bamberger (2006). São elas:

- a) Fase inicial integral-pessoal, egocêntrica (de 2 a 5 anos) – A criança inicia a fase egocêntrica, isto é, tudo está centrado nela; faz pouca distinção entre o mundo interior e exterior, experimentando o meio em que vive em relação a si mesma (idade do pensamento mágico). Nesta fase, os livros mais indicados são os com gravuras de

objetos simples, retirados do seu convívio diário; em seguida, os que apresentam agrupamentos, tanto de objetos, como de pessoas, relacionando-se com o meio. Os livros de poesias infantis também são muito atraentes, por causa das rimas, sonoridade, jogo das palavras e sons.

- b) Idade da leitura do realismo mágico (de 5 a 8 ou 9 anos) – Nesta fase, a criança está suscetível à fantasia em todas as áreas. Apega-se aos contos de fada, por sua familiaridade com o ambiente. Sua preferência é por personagens e histórias de mundos distantes e o interesse pelos poemas infantis continua. Nas suas brincadeiras, a imaginação é um fator constante e a presença do adulto é essencial como motivação para a leitura.
- c) Idade da leitura factual (de 9 a 12 anos) – Nesta fase, a criança inicia seu questionamento do mundo. Perguntas como “Por quê?”, “Como?” tornam-se cada vez mais frequentes. O interesse pelos contos de fadas e pelas sagas ainda está presente, porém já há indícios de anseio pelo aventureiro.
- d) Fase da leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo (de 12 a 15 anos) Por representar a fase da pré-adolescência, a criança inicia seu processo de amadurecimento da personalidade. Nela, podem predominar a agressividade, a necessidade de pertencer a um grupo e a rebeldia em relação à autoridade dos pais. O interesse dos leitores é despertado através do enredo, dos acontecimentos, do sensacionalismo. Nas meninas, a personagem rebelde e as histórias sentimentais chamam mais atenção. As principais leituras são livros de aventuras, romances sensacionais, livros de viagens, histórias ordinárias e de sentimentalismo barato.
- e) Fase da esfera estético-literária da leitura (de 14 a 17 anos) – Nesta fase, o adolescente descobre o seu mundo interior de egocentrismo crítico, desenvolve o seu plano de vida e sua escala de valores. Os textos mais procurados são aqueles que valorizam a forma e o conteúdo, além da trama, ou seja, livros de conteúdo intelectual, de viagens, romances históricos, biografias, histórias de amor, atualidade, literatura engajada socialmente, entre outros.

Além dos diversos grupos por idade, as motivações e os interesses pela leitura diferem também os tipos de leitores. Assim, Bamberger (2006) faz sua classificação com base na natureza da matéria preferida de leitura e classifica o leitor em romântico, realista, intelectual e estético.

O leitor romântico localiza-se na infância, entre 9 e 11 anos de idade. Sua preferência está nos textos com elementos mágicos ou histórias fantásticas. Já o realista rejeita tudo o que o romântico gosta, preferindo textos de aventuras voltadas para a ficção. O Intelectual busca na leitura razões para a existência das coisas. Aprecia material instrutivo e moralizante, destacando-se dos demais pelo seu conhecimento. E o estético gosta do som das palavras, do ritmo e da rima que elas produzem ao serem lidas, logo sua predileção está na poesia. Apesar da divisão do leitor em tipos, Bamberger (idem) afirma que eles nunca aparecem sozinhos, pois estão inseridos nas fases da leitura. Desta forma, à medida que o sujeito vai passando por essas fases, suas preferências vão mudando e os tipos de leitores inseridos nele também.

Assim como os leitores, as motivações e interesses determinam os diversos tipos de leitura que estes leitores irão executar. Bamberger (ibidem) destaca quatro como as mais frequentes: a informativa, a escapista, a literária e a cognitiva.

A leitura informativa é a mais freqüente e encontra-se entre os adultos. Sua principal motivação é a necessidade de orientação na vida e no mundo. Por estar escrita, pode ser confiável e consultada a qualquer momento. A leitura escapista localiza-se entre as crianças e refere-se à necessidade de satisfazer desejos do leitor. Seus textos preferidos são os contos de fadas e as narrativas românticas com final feliz, levando o leitor ao mundo dos sonhos e da fantasia. Apesar de agradável, ela é negativa, uma vez que se torna um refúgio para o leitor que deseja ausentar-se da realidade em que vive.

Já a leitura literária – apesar de constituir uma busca além da realidade – é extremamente positiva, pois oferece ao leitor o prazer estético criado pela linguagem literária. Por ela, o leitor viaja pelos mais diferentes mundos e épocas, conhece os diversos personagens e vivencia as mais diferentes sensações. O contrário desta é a leitura cognitiva, que tem como motivação o anseio do conhecimento e da compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo. Por exigir uma grande atividade intelectual do leitor, ela é a menos comum.

Em suma, o mais importante não é o tipo de leitor que o sujeito vem a ser, ou o tipo de leitura que ele aprecia, mas se realmente ele é um leitor ou não. Uma vez leitor, o sujeito passará por todo o processo já mencionado e o que realmente ficará será o hábito, isto é, o interesse e o prazer pela leitura.

3.4 - FATORES QUE INTERFEREM NO INTERESSE PELA LEITURA

Segundo Bamberger (2006), o que leva o jovem leitor a ler são várias motivações e interesses que vão ao encontro de sua personalidade e desenvolvimento. A motivação está ligada aos impulsos e intenções naturalmente determinadas, que orientam o comportamento e o interesse ligado às atitudes e experiências emocionais do indivíduo, que refletem seu modo de vida. Para o autor, a primeira motivação para leitura refere-se ao prazer e alegria de treinar uma habilidade intelectual recém-adquirida e dominar uma habilidade mecânica. Com o tempo e o amadurecimento do indivíduo, essa leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais como a fantasia, em crianças menores, e a capacidade de identificação nos adolescentes, direcionando o interesse para diversos tipos de leitura. Além desses fatores, o autor relaciona outros que considera relevantes para despertar o interesse do leitor jovem. São eles:

a) seleção do tipo e comprimento da linha – para as primeiras séries do ensino fundamental, todos os livros devem ser impressos em letras grandes (corpo 16), com linhas curtas, compostas de unidades de pensamento. O spacejamento entre as linhas e as divisões do texto também interferem no despertar do interesse pela leitura. Essas dimensões asseguram ao leitor iniciante movimentos fáceis e corretos dos olhos, além de dar impressão de velocidade. Com o avanço das séries e o progresso das habilidades de leitura, essas dimensões vão se modificando.

b) as ilustrações nos livros infantis – elas exercem uma grande atração nas crianças, sendo as primeiras a serem lidas e admiradas pelos jovens leitores. Além de ornamentarem e

complementarem o texto, auxiliam, também, a sua compreensão. Quanto mais jovem for o leitor, maior será o número de ilustração em seu livro e vice-versa.

c) oportunidades para ler ou disponibilidades de livros – a presença de livros em casa e na escola é de fundamental importância para se despertar o interesse pela leitura, pois o sujeito precisa estar próximo do objeto para querer conhecê-lo melhor. Além da biblioteca, as escolas precisam promover diversas atividades com material impresso, oferecendo ao educando oportunidade de entrar em contato com o maior número de livros possíveis.

d) tempo para ler – o tempo disponível para leitura é algo muito questionável, uma vez que ele varia de acordo com a fase da vida do indivíduo. Durante sua permanência na escola, o estudante está voltado para as leituras determinadas por seus professores, sendo sempre mais recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa. Seu tempo para leitura é determinado dentro de uma aula de 40 ou 50 minutos, em média. No entanto, falta-lhe o tempo necessário para a leitura prazerosa, aquela do seu interesse pessoal. Fora do ambiente escolar, o tempo para esta leitura é bem menor, principalmente para crianças de classe baixa, pois por falta de incentivo e acompanhamento dos pais, entre outros fatores, elas ficam muito tempo na rua, ou em casa, ajudando nos afazeres domésticos e cuidando dos irmãos mais novos. Na fase da adolescência, esse tempo parece diminuir ainda mais, pois os adolescentes iniciam uma série de cursos profissionalizantes, como computação e telemarketing, para uma possível vaga no mercado de trabalho. Já na fase adulta, mediante as responsabilidades e mudanças da nova fase, o que não era hábito, dificilmente passa a ser.

Outro fator apontado por Allende e Condemarín (2005) e Colomer (2002) que constitui a principal meta da leitura é a compreensão leitora, pois está diretamente relacionada ao interesse, uma vez que o sujeito só se interessa pelo que compreende e, conseqüentemente, passa a desenvolver uma relação de afetividade com o objeto. Segundo esses autores, a compreensão de um texto escrito é uma atividade muito complexa, porque envolve uma série de fatores que se misturam e se modificam com o passar do tempo.

Para Allende e Condemarín (2005), o problema localiza-se na reconstrução, por parte do leitor, do sentido dado pelo autor a um determinado texto, ou seja, o emissor (autor, escritor), utilizando-se de um conjunto de códigos e baseando-se nos seus conhecimentos, produz uma mensagem (texto escrito) em um determinado contexto (circunstância) para ser

lido (compreendido) por um leitor imaginável ou não. Seguindo este esquema, o autor pontua três aspectos responsáveis pela compreensão: o emissor, o texto, o receptor e seus respectivos fatores de compreensão.

Os fatores da compreensão da leitura derivados do emissor e do leitor são correlatos, ou seja, para cada um do escritor há um correspondente no leitor. São eles: o código, os esquemas cognitivos, o patrimônio cultural, as circunstâncias da escrita com ainda o interesse e valor dados ao texto, que aparece apenas relacionado ao leitor.

a) O código lingüístico – entendido como sistema de significação, em que os significados se organizam em conjuntos abertos ou fechados, podendo ser manejados conforme certas regras para estabelecerem relações entre seus elementos ou confrontá-los com novos elementos. Dentro do código lingüístico, inserem-se os demais códigos, que podem ser mais ou menos complexos, referindo-se a um tema, objeto ou área específica, como geografia, história, matemática, cinema, entre outras. Ao escrever um texto, o escritor irá manipular o código conforme sua intenção e tipo de texto que deseja criar. Cabe ao leitor conhecer o código lingüístico geral, assim como suas peculiaridades, para que possa compreender melhor o texto. Esse conhecimento advém de leituras bem compreendidas e situações de comunicação, que vão colocando o leitor em contato com diversos tipos de códigos, possibilitando o enriquecimento do seu vocabulário e a familiarização de estruturas lingüísticas novas. A falta de conhecimento do código geral ou específico compromete a compreensão leitora, uma vez que o objetivo não é atingido, ou seja, não houve comunicação.

b) O conhecimento dos esquemas cognitivos – corresponde aos conceitos referentes aos conhecimentos adquiridos e manipulados pelo escritor, que devem ser reconhecidos pelo leitor, no momento da leitura do texto. Todas as informações apresentadas em um texto estão inseridas em esquemas cognitivos, que são conhecidos por um grande número de sujeitos. Assim, toda vez que o leitor lê algo, ativa um esquema, que pode ser mudado ou confirmado ao longo da leitura, fazendo uma interação entre o conteúdo e os esquemas cognitivos presentes. O problema da compreensão ocorre quando o esquema cognitivo do leitor não coincide com o do receptor, dificultando o entendimento e a compreensão do texto.

c) O patrimônio cultural – compreende o grau de conhecimento que tanto o autor como o leitor tem do assunto em questão. Se o texto exige um conhecimento prévio que o leitor não

tem, torna-se ilegível. Entretanto, toda leitura é uma grande fonte de conhecimento e informações, logo não é necessário que os conhecimentos de ambas as partes sejam iguais, porém precisam estar próximos para que haja uma interação e, conseqüentemente, uma compreensão.

d) As circunstâncias da leitura – conhecer o lugar, a época e a situação em que um texto ou livro foi escrito pode ajudar o leitor a compreendê-lo melhor. Da mesma forma, o momento em que ocorre a leitura interfere na sua compreensão e interesse, pois a situação pode aproximar o leitor ou afastá-lo ainda mais.

e) O interesse e o valor dado ao texto - se for do interesse do leitor, não apresentará grandes dificuldades de compreensão; entretanto, se não for, poderá ser abandonado ou oferecer resistência para iniciar a sua leitura. O valor está implícito no interesse, isto é, se for interessante terá valor, caso contrário não.

Em relação aos fatores de compreensão derivados do texto, os autores os dividem em três níveis: físicos, lingüísticos, referenciais ou de conteúdo, que – juntamente com os do leitor – são responsáveis pela legibilidade do texto escrito.

Os fatores físicos compreendem os aspectos sensoriais de um texto que auxiliam a sua clareza. Entre eles, destaca-se o formato das letras (fonte, tipo), as diversas formas de agrupá-las (sozinhas ou em grupo), o tipo de papel (textura, cor, tamanho), o comprimento das linhas, o tamanho dos parágrafos, a disposição do texto na página. Assim, a legibilidade deficiente provoca erros de compreensão, uma vez que as palavras e frases do texto ficam confusas. E a falta de variação gráfica torna o texto cansativo e monótono, principalmente para leitores iniciantes.

Já os aspectos lingüísticos referem-se à lingüística oracional e textual. A oracional apresenta como fatores ligados diretamente à compreensão o léxico, a estrutura morfosintática das orações e o uso de elementos dêiticos e reprodutores.

O léxico compreende o vocabulário do texto, que precisa ser transparente para o leitor, ou seja, se o conteúdo for pouco conhecido e o autor utilizar um vocabulário pouco usual, haverá dificuldade de compreensão. Entretanto, toda leitura leva a uma ampliação de

conhecimentos e vocabulário, então, quanto mais o indivíduo ler, maior será o seu vocabulário e sua compreensão do texto lido.

A estrutura morfossintática das orações refere-se ao tamanho das orações (número de palavras por oração) e sua complexidade. Textos formados com orações cujas estruturas sintáticas são complexas, com diversos elementos de subordinação ou orações muito longas apresentam dificuldade de compreensão para o leitor; já os textos com orações simples são mais fáceis, porém não oferecem crescimento ao leitor, uma vez que a leitura usual leva o leitor a familiarizar-se com estruturas oracionais mais variadas e complexas.

Os elementos dêiticos e reprodutores intra-oracionais compreendem os termos usados para aludir ou reproduzir elementos já mencionados no texto. São eles: os pronomes demonstrativos, advérbios de tempo, lugar, modo e expressões equivalentes. A identificação destes termos durante a leitura auxilia o leitor, uma vez que são dotados de uma grande carga semântica.

Diferentemente da oracional, a Lingüística textual estuda as características do texto como um todo: as regras que determinam sua construção, as partes que o compõem e suas propriedades e as relações das partes entre si. Com o objetivo de identificar alguns aspectos específicos que dificultam a compreensão leitora, optou-se pela lingüística oracional.

Por fim, os fatores de compreensão derivados do conteúdo correspondem ao grau de complexidade e variedade dos conteúdos presentes nos textos. Assim, a compreensão leitora é dificultada por conteúdos abstratos e complexos, não correspondentes à idade mental e cronológica do leitor. O leitor poderá considerar o texto mais complexo ou não, conforme seus conhecimentos lingüísticos e códigos manejados, pois a leitura destes exige um trabalho muito ativo de reconstrução e ordenamento do material de leitura.

Além desses fatores, ler com compreensão compreende, também, três etapas: a compreensão linear, a produção de inferências e a compreensão global. A compreensão linear do texto corresponde a capacidade de reconhecer informações objetivas no corpo do texto, e com elas apreender sentidos, ou seja, identificar, por exemplo, numa narrativa quem fez o que, quando, onde e por quê.

Já a capacidade de produzir inferências é uma das mais importantes, pois possibilita a compreensão dos subentendidos, por meio de associações de elementos presentes no texto com o conhecimento de mundo do leitor, permitindo assim compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam visíveis no texto. Esse processo possibilita a compreensão global do texto, ou seja, a construção do seu sentido.

Sendo a compreensão a principal meta da leitura, todos os elementos citados anteriormente compõem um conjunto de habilidades que devem ser trabalhadas, pelo professor, antes, durante e após a leitura de um texto ou livro, com o objetivo de garantir que o educando seja, realmente, capaz de entender o que leu.

4 - A LEITURA NA ESCOLA

A ESCOLA

Escola é...

O lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente.

O aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor, na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela!

Ora, é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

(Paulo Freire)

4.1 - A SITUAÇÃO ATUAL DA LEITURA NA ESCOLA

O professor costuma pregar em seu discurso, na sala de aula, que é muito importante ao indivíduo aprender a ler e a escrever, para tornar-se um cidadão ativo na sociedade. No entanto, ele apenas repete o discurso da classe dominante, não atentando para a diferença de valores que cada classe social estabelece para o ato de aprender a ler e a escrever.

Segundo Soares (In ZILBERMAN, 2005), a classe dominante vê a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes e de experiências; já a classe dominada a vê de forma pragmática, ou seja, como um instrumento necessário à sobrevivência e acesso ao campo de trabalho, possibilitando melhora em sua vida.

Para Osakabe (apud SOARES, In ZILBERMAN, 2005) essa diferenciação faz com que a leitura e a escrita assumam um “papel discriminatório” nas sociedades capitalistas, pois dividem os privilégios oferecidos a cada classe: para os dominados, o valor é de produtividade; para os dominadores, é de afirmação do sujeito e de diversidade de conhecimento. Como consequência, as camadas populares da sociedade renunciam ao seu próprio discurso e a seu saber em favor do discurso dos dominantes, com o objetivo de não ficarem à margem da sociedade.

Dessa maneira, pontua Soares (In ZILBERMAN, 2005), há uma grande valorização do acesso ao mundo da escrita por meio da alfabetização (rito de passagem para a classe dominante e obstáculo para a dominada) que, apesar de abrir as portas para um novo discurso de mundo, descaracteriza o já existente, isto é, não valoriza o conhecimento trazido pelo sujeito.

Na tentativa de se manter o acesso restrito à leitura e à escrita, dificulta-se o acesso ao mundo desta, logo ao mundo da leitura também. As bibliotecas públicas são em número muito reduzido e localizam-se em bairros centrais, assim como os centros culturais, museus e outros locais de divulgação cultural. Nas escolas públicas, principalmente na periferia, as bibliotecas quase não existem ou funcionam precariamente.

Outra forma de restrição é a relação de produção, de distribuição e consumo da leitura como bem cultural que são diferenciados conforme a classe social, variando desde o tipo de papel usado até qualidade do texto impresso. Para as classes abastadas, o material é melhor e mais caro; para as classes baixas, é mais barato e, conseqüentemente, de qualidade inferior.

Assim, Soares (2001) postula que cabe à escola proporcionar condições adequadas à formação dos leitores e, para isto, ela precisa ser “transformadora”, porque a escola transformadora é consciente do seu papel político, na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e, por isto, assume a função de proporcionar às camadas populares, por meio de um ensino eficiente, a capacidade de conquistar amplas condições de participação cultural, política e reivindicação social.

Foucambert (1994) salienta que a leitura sempre foi vista como um problema que os educadores tiveram de encarar, uma vez que apenas dar um significado ao que está escrito não é visto como leitura. Sua natureza é totalmente outra. Leitura pode ser entendida como uma palavra dentro de um texto ou sentença. Assim, a escola precisa compreender o que é leitura, para só então escolher quais métodos (meios) serão utilizados para promover essa aprendizagem, mas isso só será possível com uma ação conjunta: escola e família. Como mostra a afirmação abaixo:

Acho possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é leitura, a partir de sua própria prática, para derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar. (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Para o autor, o ato de ler não consiste em transmitir, nem reproduzir oralmente algo escrito, pois no momento em que se lê, percebe-se que a leitura interroga e questiona o leitor, não tolerando nenhum desentendimento de seus pontos ou códigos. Por isso, para que a criança entenda e compreenda um texto, precisa saber o que significa cada um dos seus códigos, uma vez que eles mudam dependendo da intencionalidade do texto.

Diante de toda essa problemática Lerner (2002) pontua que a escola enfrenta hoje um de seus maiores desafios: inserir todos os alunos no mundo da linguagem escrita, fornecendo-lhes condições para que se apropriem da herança cultural conquistada pela humanidade, além de tornarem-se membros ativos da comunidade de leitores e escritores. Para tanto, a autora

propõe que se repense a função básica da escola que é ensinar a ler e a escrever, tendo como base as práticas sociais da leitura e escrita. Segundo ela, esta ação, dentro da instituição escolar, divide-se em três níveis: o Real, o Possível e o Necessário.

O Necessário é fazer com que a escola se torne uma comunidade de leitores e escritores, capazes de buscar, nos textos, respostas para suas dúvidas, ansiedades ou necessidades; além de criarem seus próprios textos para transmitirem suas idéias ou questionamentos, convencendo ou incitando outros leitores; promovendo, assim, um ambiente de debates e discussões, onde haja troca de experiências e enriquecimento cultural. É necessário também propiciar condições para que as práticas de leitura estejam, realmente, vivas na escola, e possam mostrar o seu verdadeiro poder de transformar o indivíduo e, conseqüentemente, a sociedade.

O Possível é conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, gerando condições didáticas que aproximem as práticas sociais da leitura e da escrita na escola. Para tanto, deve-se articular os propósitos didáticos com os comunicativos que tenham um sentido real para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola, criando um equilíbrio entre o ensino (o que as crianças aprendem), o seu controle (avaliação do conhecimento adquirido) e o que ela vivencia em sua comunidade (o uso real do conhecimento). Observando que a função da avaliação deve apenas auxiliar o aluno a controlar e compreender o que está lendo, possibilitando a criação de estratégias para ler cada vez melhor.

O Real é que levar à prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola, uma vez que ela se depara com uma série de dificuldades implícitas na própria sociedade em que está inserida. Entre essas dificuldades levantadas pela autora, destacam-se algumas relevantes para esta pesquisa.

Dificuldades de escolarizar as práticas sociais da leitura e escrita, uma vez que essas atividades eram e ainda são de domínio de certos grupos sociais, porém não são exclusivas dos mesmos. Logo ao tentar escolarizá-las a instituição deve resolver o conflito entre a tendência à mudança ou à conservação, ou seja, à democratização do ensino ou à reprodução

da ordem social estabelecida, pois apesar da educação ser um direito, ela não é igual, nem tem o mesmo valor para todas as comunidades.

Por outro lado, como os objetivos escolares do ensino da leitura e da escrita divergem daqueles que o educando utiliza e precisa para se comunicar na sociedade, a escola enfrenta outro dilema: ensinar a ler e a escrever com o único objetivo de que os alunos aprendam a fazê-lo simplesmente, não se preocupando com as outras finalidades da leitura e escrita na sociedade, ou adotar os objetivos da prática social e ensinar apenas o que vai ser usado pelo indivíduo, na sociedade em que está inserido.

Outra dificuldade relevante é a relação da divisão do conhecimento com o número de anos que o indivíduo deve ficar na escola, isto é, existe uma estrutura conforme um eixo temporal único e uma progressão linear, acumulativa e irreversível, estipulando o que o educando deve aprender em cada ano de estudo (objetivos das matérias por séries). Essa organização vai de encontro com o tempo da aprendizagem e a natureza das práticas de leitura e escrita, uma vez que estas são totalidades indissociáveis, que resistem ao parcelamento e à seqüência. Desta forma, cria-se outro impasse: se a escola tenta parcelar as práticas de leitura, é impossível preservar sua natureza e seu sentido para o educando; se não as parcela, é difícil encontrar uma distribuição dos conteúdos que permita ensiná-las.

E, por último, destaca-se o controle da aprendizagem dentro da instituição de ensino. Para tal, criam-se vários tipos de avaliações, dissertativas ou objetivas, que apenas identificam erros ortográficos ou de concordância entre outros, deixando a avaliação da leitura e da interpretação em segundo plano, uma vez que elas exigem atenção individual, ocupando um tempo maior do professor. Assim, gera-se outro conflito: se o ensino ficar em primeiro plano é preciso renunciar a controlar tudo; se o controle das aprendizagens vem em primeiro plano, é preciso renunciar a ensinar aspectos essenciais das práticas da leitura. Não se questiona aqui o direito de avaliar do professor, porém a avaliação acaba tornando-se apenas um objeto de aprovação ou reprovação para o aluno, sendo que o mesmo deve ter o direito de refazer e corrigir seus erros para chegar ao acerto final.

É importante salientar que o sucesso ou fracasso escolar é medido pela produção escrita do educando, não pelo desenvolvimento de sua leitura, como, por exemplo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que ocorre uma vez

por ano, nas escolas públicas, com o objetivo de avaliar o rendimento escolar dos discentes e o trabalho desenvolvido por suas respectivas escolas. Essa avaliação consta de 80 questões de múltipla escolha, envolvendo textos de todas as áreas do componente curricular, além de 60 questões pessoais, referentes à situação sócio-econômico-cultural do aluno. No entanto, seu maior enfoque não está na interpretação dos textos, mas na sua produção de um único texto.

Diante de todas essas dificuldades, a autora conclui que a escola, enquanto instituição de ensino, está diante de muitos desafios. Entre eles, formar praticantes de leitura e escrita, interessados em aventurar-se nos possíveis mundos que a literatura oferece. Para tanto, é necessário que os estudantes manejem com facilidade os diversos escritos que circulam na sociedade, podendo refletir e questionar suas informações, além de se transformarem em escritores, a saber, alunos conscientes da pertinência e da importância de emitirem-se determinados tipos de mensagem.

4.2 - AS RECOMENDAÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados pelo MEC, em 1998, e constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental e médio em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional por meio de discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores de todo o país, principalmente aqueles das regiões mais afastadas do Brasil. Porém suas orientações só têm validade se forem adaptadas, pelos professores, à realidade dos alunos, pois elas servem de inspiração para a prática em sala de aula.

Os PCNs estão divididos em ciclos e por áreas de conhecimentos: o Ensino Fundamental I corresponde aos ciclos I (1º e 2º ano) e II (3º e 4º ano); o ensino Fundamental II corresponde aos ciclos III (5º e 6º ano) e IV (7º e 8º ano). Assim, cada ciclo tem, dentro de cada área, seus objetivos, conteúdo recomendado, tratamento didático de cada conteúdo e

critérios de avaliação. Para esta pesquisa, será objeto de estudo apenas os objetivos de Língua Portuguesa referentes à leitura presentes no segundo e quarto ciclo.

4.2.1 Objetivos de Língua Portuguesa referentes à leitura no segundo ciclo

Os alunos deste ciclo deveriam estar com idades entre 9 e 10 anos; no entanto, alguns estão com 11, 12 e até treze anos, devido a mudanças de cidades e estados, por parte da família e pela evasão escolar. Apesar da idade avançada, estes alunos são imaturos e muito agressivos, desrespeitando regras e limites impostos pela escola.

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência, uma vez que já passou por dois anos de escolaridade. Entretanto, nas salas pesquisadas, encontrou-se cerca de 4 a 6 alunos que ainda não conseguiram alfabetizar-se. O motivo, dado pelos professores e coordenadores, é a total falta de interesse e compromisso, tanto dos alunos quanto dos pais. Segundo os educadores, os atos de ler e escrever não fazem parte de suas vidas diárias, logo, eles não têm interesse em aprendê-los.

O trabalho com a linguagem oral e escrita, nesse ciclo, deve ser planejado de forma a garantir a continuidade do que já foi aprendido no ciclo anterior. Para tanto, é necessário que o professor identifique quais os conhecimentos que o educando já construiu tanto sobre a linguagem verbal, como a escrita para poder identificar o que é necessário ser trabalhado a seguir, tendo em vista os objetivos do ciclo.

Entre as atividades mais importantes e recomendadas, destaca-se a interação grupal, porque a colaboração entre os colegas aumenta a produtividade na aprendizagem. E a análise feita pelo professor, de como os alunos procedem para desenvolverem as tarefas, suas relações durante a realização das mesmas e dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos, permite ao educador avaliar todo o processo, identificando falhas e possibilitando melhorias para outras atividades futuras.

Assim, o segundo ciclo se caracteriza por permitir ao aluno maior autonomia na realização de suas atividades, que apesar de ser pequena, conta com a intervenção do professor. Em relação às práticas educacionais relacionadas à leitura, os PCNs (1998) estipulam que devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;

A compreensão é uma das etapas mais difíceis da leitura, pois envolve uma série de habilidades que são desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Contudo, a maior dificuldade dos estudantes está presente no léxico, uma vez que diversas palavras e expressões não fazem parte do seu uso diário, logo, mesmo com a intervenção do professor, eles só conseguem compreender a mensagem de forma superficial.

- Ler, de forma autônoma, diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;

Para este ciclo estão previstos pelos PCNs os seguintes gêneros de textos: cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, histórias em quadrinhos, revistas e suplementos infantis, anúncios, slogans, cartazes e folhetos. No início do ano letivo, durante o planejamento, os professores dividem os gêneros de textos por bimestre, conforme o conteúdo a ser tratado no mesmo, porém nem todos os tipos são trabalhados minuciosamente.

Já a leitura autônoma, ou seja, sem a solicitação do professor, ocorre apenas com 40 ou 50% das turmas do Ensino Fundamental I das escolas pesquisadas, uma vez que o acesso aos livros é restrito, porque somente duas delas possuem biblioteca funcionando regularmente.

- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;

É prática escolar solicitar aos alunos que criem um determinado tipo de texto, como a narração, a descrição, entre outros, para servir como instrumento de avaliação após o trabalho com um determinado tema. Porém, o maior leitor e, às vezes, o único destes textos é o próprio professor, que o faz durante a sua correção. Não é prática, nas escolas pesquisadas, haver leituras de textos dos estudantes, pelos próprios estudantes.

4.2.2 - Objetivos de Língua Portuguesa referentes à leitura no quarto ciclo

Para organizar o aprendizado de Língua Portuguesa neste ciclo, o professor necessita conhecer e considerar as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, como ainda à natureza e peculiaridade da linguagem e de suas práticas.

Os alunos do quarto ciclo do Ensino Fundamental II deveriam estar com idades entre 14 e 15 anos, entretanto, devido à repetência e à evasão escolar, encontram-se alguns com idades muito avançadas. Esta diferença diversifica os interesses, causando alguns problemas de adaptação por parte do aluno.

Esta fase da vida corresponde a um período muito particular, uma vez que o indivíduo é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para a qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais.

As mudanças corporais provocam alguns desajustes na locomoção e coordenação de movimentos, demandando constantes adaptações; a sexualidade apresenta sensações, desejos e possibilidades até então não experimentados; ocorrem mudanças significativas na forma do corpo, no timbre de voz e postura. Esse processo exige do adolescente uma reformulação de sua auto-imagem, uma vez que tudo ao seu redor passa a ter um outro sentido.

A dimensão afetivo-emocional do adolescente implica a busca de referências para a constituição de valores próprios, permitindo novas formas de compreensão das experiências por que passa e amplia a capacidade de acertos das decisões tomadas. Isso se concretiza na

busca tanto de ampliação da visão que se tem acerca das relações afetivas e familiares, quanto do estabelecimento de novas e diferentes relações afetivas e sexuais.

Dessa forma, os terceiro e quarto ciclos têm um papel decisivo na formação de leitores, pois é neste período que muitos alunos desistem de ler, por não conseguirem atender às demandas de leitura solicitadas pela escola, ou seja, suas habilidades leitoras não estão suficientemente desenvolvidas para os níveis de leitura exigida (PCNs, 1998).

Em relação aos objetivos, o PCN de Língua Portuguesa divide-os em vários processos: escuta de textos orais; leitura de textos escritos; produção de textos orais; produção de textos escritos e análise lingüística. No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- Saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;

Por serem adolescentes, seus interesses e motivações para a leitura são bem diversificados. Entre eles, estão os textos de aventuras, mistério e, principalmente, aqueles que tratam da fase da adolescência, uma vez que a necessidade de lidar com as mudanças do corpo é maior. No entanto, este tipo de material é escasso nas escolas, apesar de ser necessário, logo cabe ao professor buscar textos que satisfaçam essa curiosidade do aluno.

- Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade;

Este objetivo tem sido um dos mais difíceis de ser atingido, pois como a leitura está ligada, diretamente, às atividades escolares, a maioria dos alunos só lê o que é solicitado durante o período de aulas. E como apenas duas das escolas pesquisadas contam com aulas específicas de leitura e bibliotecas funcionando regularmente, cabe ao professor levar o livro para a sala de aula e desenvolver as atividades conforme for possível.

- Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientação oferecida pelo professor;

O trabalho com diversos tipos de textos é muito enriquecedor, todavia, segundo os professores, as turmas pesquisadas não apresentam muita receptividade com textos que fogem ao seu conhecimento de mundo. Portanto, ignoram e desprezam as idéias diferentes. Deste modo, o professor precisa estar atento para a escala de valores de seus alunos, para identificar qual o texto mais adequado para cada uma das suas turmas.

- Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

O trabalho em grupo é a atividade mais recomendada para atingir este objetivo, pois, através da troca de opiniões, eles podem desenvolver melhor seu senso crítico. No entanto, tendo sido uma das mais difíceis de trabalhar com as turmas pesquisadas, uma vez que muitos alunos se omitem, ou seja, não expõem suas opiniões, e aqueles que o fazem não são respeitados.

O respeito pela opinião do outro tem sido, e continua sendo motivo de muita conversa entre professores e alunos presentes nessas turmas, porém sem grandes resultados. Acredita-se que um dos motivos seja o alto índice de violência a que os alunos estão expostos, diariamente, uma vez que a região é cercada por favelas e o tráfico de drogas é feito à luz do dia.

- Compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

Dentro deste objetivo, os alunos só compreendem o prazer e, às vezes, a necessidade, já o dever é deixado de lado. Assim, a maioria das leituras escolares precisa estar vinculada aos trabalhos avaliativos, caso contrário, elas não se concretizam. Apesar da maioria dos professores incentivar seus alunos a lerem, o resultado é em longo prazo, uma vez que eles não sentem a real necessidade da leitura.

- Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

Os textos de opinião estão entre os mais difíceis de serem trabalhados pelos professores, pois pressupõem, por parte do aluno, conhecimento prévio do assunto. Então, se o indivíduo é atento aos acontecimentos diários em sua cidade ou país, se lê, pelo menos, as notícias pela internet, ele é capaz de debater e aceitar ou não a opinião do escritor presente no texto. Porém, apenas cerca de 5% dos alunos das escolas pesquisadas se encaixam neste perfil. Logo, cabe ao professor, mais uma vez, dar o suporte necessário para que o aluno seja capaz de compreender e, em consequência, emitir sua posição em relação às idéias presentes no texto.

Por isso, fica muito clara a importância do comprometimento do professor com todos os objetivos propostos pelos PCNs e pela unidade escolar, uma vez que vai ser através dele que o educando vai ou não atingi-los. Entretanto, sabe-se que só isso não é o suficiente para se desenvolver um bom trabalho. É necessário, antes de tudo, condições para que o professor possa desenvolver adequadamente seu trabalho, ou seja, a presença de bibliotecas funcionando adequadamente, com diversos materiais de leitura, é condição mínima para se formar bons leitores.

4.3 - OS TIPOS DE LEITURA NA ESCOLA

Como já foi visto, formar leitores requer condições favoráveis, tanto em relação aos recursos materiais disponíveis, quanto ao uso que se faz deles nas atividades práticas diárias. Assim, a escola precisa garantir condições mínimas para que o aluno possa ter acesso aos livros, tanto para seu conhecimento e informação, como para seu lazer.

Uma dessas condições é a presença de uma biblioteca na escola, em que o aluno tenha à sua disposição textos de diversos gêneros e materiais de consulta nas mais diversas áreas de conhecimento, tanto para consulta na escola, como para empréstimo. Entretanto, como já foi visto nesta pesquisa, nem todas as escolas contam com este recurso. Logo, devem criar-se outras formas de garantir o acesso aos livros.

O cantinho da leitura, em sala de aula, é uma das opções mais recomendadas para aquelas escolas que não possuem biblioteca e, mesmo para as que possuem, pois o aluno fica

muito próximo do material de leitura, criando certa familiaridade com os livros e causando curiosidade pelos mesmos. O mais importante neste caso, não é a quantidade, mas a variedade de textos presentes no acervo.

Outra possibilidade são os momentos de leitura organizados pelo professor, visando, além do conhecimento, o prazer pela leitura. Entre os diversos tipos de leitura presentes na escola, têm-se: a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a leitura autônoma, a leitura colaborativa, a leitura compartilhada, a leitura programada e a leitura de escolha pessoal.

Uma das atividades mais comuns na aula de leitura é a leitura em voz alta. No entanto, ela pula uma etapa muito importante, a do contato individual do leitor com o texto, isto é, a leitura silenciosa. A leitura oral é uma atividade muito difícil, pois envolve uma série de habilidades do leitor: ler corretamente; reconhecer e expressar todas as palavras do texto verbalmente, atentando para todos os sinais de pontuação; dar a entonação adequada ao texto lido, observando as diferentes expressões exigidas pelo mesmo; controlar a altura da voz e a velocidade da leitura para ser ouvido e compreendido de forma clara e precisa pelos ouvintes. Aqueles alunos que lêem bem gostam de mostrar que sabem e, normalmente, são os primeiros a pedirem para ler; já aqueles que lêem com dificuldade escondem-se e fogem a qualquer tipo de leitura oralizada, pois temem serem ridicularizados pelos colegas.

Já na leitura silenciosa, o leitor constrói o sentido do texto com maior rapidez, uma vez que não tem a necessidade de oralizá-lo. Pode controlar a velocidade da sua leitura, além de retroceder ou avançar à vontade para encontrar ou retificar alguma informação do texto. Se o material lido for familiar ou do seu interesse, a leitura será rápida; se for complexo ou novo, a leitura será mais lenta, exigindo maior atenção do leitor. Seu objetivo é promover o desenvolvimento do prazer de ler e melhorar seu domínio de forma progressiva (BAMBERGER, 2006).

A leitura autônoma, muito parecida com a silenciosa, envolve apenas o interesse particular do aluno e o objeto de leitura – o livro, porque pode escolher-se aquele que desejar, sem nenhuma restrição. Nela, também, pode ler-se silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido certa proficiência. Assim, vivenciando situações de leitura com progressiva independência da mediação do professor, o aluno aumenta a sua confiança enquanto leitor.

A colaborativa é uma atividade em que o professor lê o texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos a respeito de alguns aspectos lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. Neste tipo de atividade, o professor pode observar quais são os procedimentos que os alunos utilizam para atribuir sentido ao texto, fazendo as inferências que julgar necessário, além de questioná-los em relação a outros aspectos do texto.

Outra leitura feita pelo professor, porém com outro enfoque, é a leitura colaborativa. Nela, o professor realiza uma leitura em voz alta, de um texto longo, para todos os alunos, compartilhando, assim, suas impressões com os mesmos. Este tipo de atividade deveria ser comum em todas as séries, uma vez que os alunos precisam de bons modelos de leitores para se tornarem um.

A leitura programada é uma das situações mais adequadas para discussões coletivas de obras longas e complexas. Nela, o professor segmenta o material de leitura e estabelece datas para a discussão do mesmo. Durante a atividade, além da compreensão e análise do capítulo programado, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais desfechos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos capítulos seguintes. Outra possibilidade é a introdução de informações a respeito da obra por parte do professor, facilitando, então, a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético.

Diferentemente das demais, a leitura de escolha pessoal trabalha o comportamento do leitor, ou seja, as atitudes e procedimentos que o leitor assíduo deve desenvolver a partir do momento em que inicia uma leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, pesquisa sobre o autor e a obra entre outros. Por seu objetivo ser a leitura em si, o aluno pode escolher o que deseja ler, tomando emprestada a obra com o amigo ou nas bibliotecas das escolas ou públicas; ler em casa ou em outro lugar e discutir trechos com o professor se achar necessário.

Diante de todas essas leituras, o professor necessita escolher com muita atenção qual delas deseja realizar com suas turmas, visando sempre às peculiaridades de cada uma e do material de leitura em questão. Todavia, cabe à escola – enquanto instituição de ensino – organizar uma política de formação de leitores, envolvendo a comunidade escolar para que o trabalho dê bons frutos.

4.4 - A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA

A Literatura Infantil possui uma relação de dependência mútua com a escola, uma vez que a instituição serve para difundir sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos ao educando, que sejam interessantes para ela, por meio dos textos presentes nos livros infantis. Um bom exemplo disso são as poesias de Olavo Bilac, que apareciam nos livros didáticos infantis e estimulavam o civismo, o amor aos estudos e o respeito aos mais velhos.

Os autores contam com as escolas para divulgarem e adotarem seus livros, pois, ao adotar um título ou uma coleção, o professor garante a venda de alguns ou muitos exemplares. Há também a compra no atacado pelos órgãos governamentais, que enviam para as escolas públicas estaduais e municipais centenas de livros didáticos e paradidáticos todos os anos.

Com o aumento de alunos nas escolas, principalmente nas públicas, eleva-se o número de livros comprados. Este aumento exige modernização das editoras e de seus profissionais contratados, que acabam se especializando em determinado tipo de livro. Assim as editoras encomendam os livros aos escritores, conforme a necessidade da demanda. Estes podem ser mais específicos ou genéricos. Desta forma, perde-se a “arte da criação” e valoriza-se a “produção em massa”.

Com o intuito de aumentar as vendas, os escritores participam de congressos, simpósios, seminários, patrocinados pelas editoras. Cursos e palestras, sobre o assunto contido nos livros, são preparados e divulgados aos professores, que após o evento sentem-se inclinados a adotar aquele livro didático ou paradidático junto aos seus alunos. Quanto mais atraente for a divulgação, maior será o número de volumes vendidos, uma vez que cada turma do professor possui de 30 a 40 alunos, isto é, livros vendidos.

Segundo Lajolo (2005) há um descompasso estético entre Literatura infantil e não-infantil causado pelos mesmos fatores que entrelaçam a Literatura infantil na escola. Em seus catálogos de títulos, as editoras estabelecem uma correspondência entre determinadas obras e as séries às quais elas se aplicam e, em consequência, relacionam os títulos com as faixas etárias do estudante, criando uma limitação ao professor que, em geral, por falta de tempo,

questões econômicas ou indisponibilidade por outras razões, acaba por aceitar a classificação recomendada pela editora. Além disso, nem todo jovem segue esse modelo ou se interessa por esse tipo de livro imposto pela escola. Por isso, o desinteresse nasce, cresce e torna-se marca registrada nas aulas de leitura.

No final dos anos 40, a adolescência passou a constituir faixa etária determinada, com comportamentos, hábitos, sentimentos e problemas específicos. Anteriormente, considerava-se apenas a infância e a fase adulta. Com a chegada da televisão e a importação de eletrodomésticos para o Brasil, cria-se o modelo de vida americano, influenciado por filmes, discos de vinil, modelos de artistas, tais como James Dean e Elvis Presley.

Para a autora, a noção de literatura juvenil está marcada nos catálogos das editoras, pois são eles os grandes vendedores de livros, uma vez que procuram persuadir o cliente de que aquele livro é bom e merece ser comprado e lido.

Um bom catálogo vai muito além de divulgar os títulos que elenca: além de envolver, maquiagem e marcar o produto que anuncia, o catálogo acaba construindo uma das imagens pela qual seu produto fica conhecido. (Lajolo, 2005, p.29).

Os catálogos enviados para os professores nas escolas são específicos: suas propagandas pretendem conquistá-los para que estes adotem o livro, junto aos seus alunos. Desta forma, é a editora que define as fronteiras entre a literatura infantil, infanto-juvenil e adulta, por meio de suas recomendações nos catálogos e pelos divulgadores.

Desse modo, a noção de jovem criada pelas editoras é adotada pelas escolas sem muito questionamento. E os livros indicados por essas também. Porém, nem todos os adolescentes, nem todas as crianças seguem esse modelo, uma vez que pertencem a classes sociais muito diferentes das idealizadas pelas editoras. Assim, ao adotar um livro recomendado para a série através de catálogo, o professor precisa observar se, realmente, atende os interesses de sua turma.

5 - A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS



O livro didático é o primeiro e, às vezes, o único material com o qual o aluno terá um convívio prolongado durante o ano letivo. No entanto, o educando apresenta dificuldades para compreendê-lo, necessitando de aulas expositivas, consultas ao professor, aos colegas, exercícios escritos, entre outras atividades que possam auxiliá-lo no uso do material, além de não reconhecê-lo como fonte de informação para a escola e para a vida. Diante da dificuldade de ler os textos do livro didático, o aluno sente-se fracassado, logo desestimulado para ler.

A dificuldade de ler-se um texto ou um livro não está apenas na complexidade deste, ou no assunto tratado por ele, mas no leitor a quem se dirige o texto, isto é, dos conhecimentos que o leitor tem a seu dispor. Assim sendo, os textos dos livros didáticos necessitam estar mais próximos dos seus leitores, facilitando a sua compreensão e aumentando o nível de interesse do aluno. Entretanto, os mesmos livros didáticos são distribuídos para todas as camadas sociais, independente de suas particularidades.

Para Perini (In ZILBERMAN, 2005), o livro apresenta duas funções: fonte de informação de caráter técnico (área de estudo) e a de fornecer material para o aluno aprender a ler cada vez melhor (trabalho com a língua). Assim, a função de ensinar a leitura está presente em todas as áreas e não apenas na área de Língua portuguesa.

Ao escolher o livro que o aluno vai usar estudar ou ler, ao longo do ano letivo, o professor precisa estar atento para algumas particularidades como idade, sexo, classe social, momento histórico, que podem influenciar o interesse do educando pelo ato de ler. O livro certo, na hora certa, pode transformar o leitor em um apaixonado pela leitura, caso contrário, ele ficará desestimulado por um longo tempo.

A escolha de livros didáticos, nas escolas públicas estaduais e municipais, é feita através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem por objetivo prover as escolas da rede federal, estadual e municipal com obras didáticas e dicionários de qualidades. Esse programa é mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para os estudantes de todas as séries do ensino fundamental. Em 2003, a ampliação do programa beneficiou também os alunos do ensino médio (Programa Nacional do livro do ensino Médio – Pnlem), as escolas de educação

especial públicas e as instituições privadas definidas pelo senso escolar como comunitárias e filantrópicas.

A definição da quantidade de exemplares a ser enviada para cada escola é feita com base no censo escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que serve de parâmetro para todas as ações do FNDE.

As editoras interessadas em participar do programa inscrevem-se seguindo as informações publicadas no edital, no Diário Oficial. Todas as obras inscritas passam por uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica dos mesmos. A SEB escolhe especialistas para analisarem as obras, conforme os critérios divulgados no edital. Estes profissionais elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a fazer parte do Guia de Livros Didáticos enviado para as escolas todos os anos.

Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que serão utilizados durante o ano letivo e devolvidos no término do mesmo. Os livros devem ser reutilizados por, no mínimo, três anos consecutivos, com exceção da cartilha de alfabetização e dos dicionários que são doados para o aluno. A falta de cuidados na conservação e a não-devolução dos exemplares acarretam, anualmente, uma reposição de 13% do total de livros recebidos pelas escolas. Como o número de alunos e turmas por série na rede pública é variante, o FNDE também compra livros adicionais para complementar o montante já existente nas escolas. Por isso, a escolha e compra de novos exemplares é feita a cada dois anos, para todas as séries do ensino fundamental, menos a primeira série, e todas as do ensino médio.

Apesar de todo controle em relação ao número de livros enviados, muitos alunos ficam sem alguns exemplares, pois algumas escolas não recebem o suficiente para reposição e, apesar das reclamações via diretoria de ensino e por internet, diretamente ao programa, os livros não chegam. Então, os professores dividem o que têm com suas respectivas turmas, optando por não deixar o discente levar o livro para casa.

A escolha é feita no mês de agosto e a entrega entre outubro e o início do próximo ano letivo. Essa entrega é realizada pelo correio para as escolas públicas urbanas; já os acervos das escolas rurais são entregues nas secretarias municipais de educação ou nas prefeituras que encaminham às escolas. Todos os acervos devem ser devidamente conferidos e registrados no sistema do FNDE pelo diretor. As obras apresentadas no guia são, previamente, selecionadas e classificadas em:

a) Recomendadas (REC) – apresentam propostas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em diferentes domínios – compreensão e produção de textos orais e escritos, construção dos conhecimentos lingüísticos; selecionam uma coletânea de textos variada e de qualidade, dando suporte ao letramento do aluno e à formação do leitor; apresentam preocupação com a formação de um cidadão ético e respeitador da diversidade e da pluralidade constitutiva do caráter nacional; possuem um projeto editorial adequado e destacam-se com o manual do professor.

b) Recomendadas com Distinção (RD) – apresentam um perfil semelhante ao das recomendadas, porém destacam-se nas propostas didático-editoriais, tidas como excelentes pela equipe avaliadora, além de apresentarem propostas inovadoras e abordagens diferenciadas para os conteúdos e objetivos da área.

c) Recomendadas com Ressalvas (RR) – não realizam tão bem as propostas de ensino para a área, apresentando variação no modo como abordam alguns componentes, tais como o trabalho com a compreensão, produção de textos orais e escritos como ainda na elaboração do manual do professor.

Mediante essa classificação, os diretores e coordenadores recebem orientação para não escolherem obras classificadas com recomendação com ressalvas (RR), uma vez que não estão, segundo os critérios do programa, totalmente adequadas para o uso didático. Contudo, o mesmo manual é enviado para todas as escolas públicas do Estado de São Paulo, sem nenhuma diferenciação, ou seja, o mesmo livro pode ser usado por alunos de bairros centrais de São Paulo e por alunos de bairros rurais, bem afastados da cidade. Resta saber se o conteúdo presente nos textos e a didática trabalhada nesses livros vão despertar o interesse de alunos tão diferentes, quer seja para o estudo ou para a atividade específica da leitura.

Na escola, a realidade é outra, pois todo cuidado com a escolha do livro, relatado até aqui, não se concretiza. O professor deve escolher entre 10 ou 15 títulos, o que será adotado, por ele ou outro docente, por três anos. Para tanto, ele dispõe de um tempo relativamente curto, uma vez que uma análise profunda, de várias obras, levaria vários dias e muita discussão. O que também não mudaria muito, uma vez que as obras já estão previamente escolhidas, pelo governo, quando são colocadas nos catálogos. Entretanto, o profissional mais próximo do aluno real, que é o professor em sala de aula, não é consultado. O que jamais deveria acontecer, pois só ele que conhece a realidade do seu aluno, assim como suas dificuldades e necessidades.

A maioria das editoras envia, após a aprovação de suas obras, um exemplar de cada coleção, juntamente com seus catálogos para análise dos professores. E o manual chega às escolas com um mês de antecedência. A escolha é feita, normalmente, em uma reunião de aproximadamente quatro horas, na qual a equipe escolar, formada por professores de várias áreas e coordenadores, verifica o material disponível e decide qual obra será adotada, por matéria, para cada série.

Como não há tempo hábil para uma análise ou discussão das resenhas do manual, os professores optam por obras já conhecidas ou por alguma que tenha lhes chamado mais atenção, tomando sempre cuidado com a sua classificação no manual. Desta forma, e graças à grande rotatividade de professores nas escolas públicas da periferia, ao longo de suas aulas, o professor trabalhará com textos que não escolheu, usando atividades que não preparou, com autores que, nem sempre, são o que ele prefere, para alunos que ele não conhece. É importante destacar que, uma vez escolhido o livro didático, ele deve ser usado tanto pelo aluno, quanto pelo professor. Não obstante, isso não impede o profissional de trabalhar com outros materiais, mas dificulta o seu trabalho, pois não há possibilidade, por parte do aluno, de comprar outros livros, uma vez que ele já tem um.

Assim como o livro didático, o paradidático também é escolhido através de um programa. É o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Ele consiste na aquisição e na distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenil, de pesquisa, de referência, além de outros materiais de apoio a professores e alunos.

O edital, contendo as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado pela internet. Ele determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

A avaliação e a seleção das obras são realizadas por um colegiado, instituído por portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional da Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais, de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de Universidades.

Após a avaliação, a seleção das coleções e acervos, o FNDE inicia o processo de negociação e aquisição com a editoras, por meio de licitação. Com o fechamento do contrato, o FNDE informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que iniciam a produção dos livros, com supervisão integral dos técnicos do FNDE. A distribuição é realizada por meio de contrato firmado com a Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos diretamente para as escolas, menos para as localizadas nas zonas rurais, como já fora explicado anteriormente.

Desde sua criação, o PNBE tem distribuído livros de literatura em diferentes ações. Todavia, em 2003, suas ações se destacaram pela quantidade de obras distribuídas e o número de escolas beneficiadas. Foram elas:

- 1) Literatura em minha casa – 4ª série (para uso pessoal e propriedade do aluno) – distribuição de uma coleção, composta de cinco volumes de obras de literatura e de informação, para cada aluno matriculado na 4ª série do ensino fundamental;
- 2) Literatura em minha casa – 8ª série (para uso pessoal e propriedade do aluno) – distribuição de uma coleção, composta de quatro volumes de obras de literatura e de informação, para cada aluno matriculado na 8ª série do ensino fundamental;
- 3) Palavra da gente – Educação de Jovens e Adultos (para uso pessoal e propriedade do aluno) – distribuição de uma coleção específica para jovens e adultos, composta de seis volumes de

obras literárias e de informação, para cada aluno da última série ou equivalente do curso presencial de educação de jovens e adultos do ensino fundamental.

4) Biblioteca escolar (para a biblioteca da escola e uso da comunidade escolar) – distribuição de acervos, contendo 144 títulos de ficção e de não-ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, para todas as escolas de ensino fundamental II;

5) Biblioteca do professor (para uso pessoal e de propriedade do professor) – distribuição de dois livros para cada professor da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª série do ensino fundamental, escolhidos em uma lista de 144 títulos de ficção e não-ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil;

6) Casa da leitura (distribuído para uso de toda a comunidade do município) – distribuição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município, contendo 154 livros de 114 títulos diferentes das outras seleções.

Como pode observar-se, um grande acervo de livros foi enviado tanto para a escola, quanto para o aluno. No entanto, em muitas escolas e, particularmente, nas pesquisadas, não houve um trabalho anterior ou posterior em relação à entrega desses livros; como ao educando não foi ensinado o valor dos livros recebidos; para tal, notou-se que foram encontrados exemplares rasgados por outros colegas e alguns vendidos ao ferro velho.

Em 2005, a SEB/MEC retomou o foco de ação no atendimento aos alunos nas escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas escolares. Entretanto, mandar livros para as bibliotecas escolares não garante o seu funcionamento, nem o sucesso do programa. Antes de enviar qualquer acervo para as escolas, o FNDE deveria verificar o estado e as condições de funcionamento das bibliotecas escolares, uma vez que elas não possuem um funcionário, nem uma sala específica para desenvolver esse trabalho.

Contudo, as escolas públicas estaduais, apresentadas nesta pesquisa, contam com voluntários (alunos) para trabalharem nas bibliotecas. Apesar da boa vontade, esses alunos não possuem nenhum curso específico e contam apenas com a orientação da coordenação e direção da escola para desenvolverem o trabalho. Às vezes, o diretor consegue que um

funcionário re-adaptado seja encaminhado para a biblioteca, mas, na maioria das vezes, esse funcionário fica na secretaria, pois é o local de maior necessidade na escola.

O próprio local, onde fica a biblioteca, já é uma adaptação, uma vez que não há espaço específico, na planta da escola, para uma biblioteca, seja em um prédio novo ou velho. Essas dificuldades fazem com que os livros fiquem fechados em uma sala ou em caixas envelhecendo e estragando, sem que os alunos possam usufruir do seu conhecimento, divertimento ou informação.

Essa situação contradiz o que estipula os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.71):

“A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros”.

Diferentemente das estaduais, as escolas públicas municipais, com exceção do CÉU, destinam um professor para a sala de leitura, isto é, à biblioteca, que, normalmente, é um professor de ensino fundamental I ou II, formado em Língua Portuguesa. Este trabalha com projetos e horários específicos para cada sala. O espaço não é o ideal, pois não passa de uma sala de aula adaptada, mas permite a circulação de alunos e livros, além de um trabalho bastante direcionado à leitura.

Não obstante, a sala de leitura é atribuída como sala de aula durante a escolha de turmas pelos professores. Como a preferência é sala com aluno, a sala de leitura torna-se segunda ou terceira opção para o professor, ou seja, nem todo profissional que trabalha nesta sala o faz por escolha e, sim, pela falta dela. Então, Estado e Prefeitura gastam verbas com a compra de livros didáticos e paradidáticos, procurando garantir o acesso do aluno ao conhecimento contido neles, mas não gastam “um centavo” com a contratação de um profissional para cuidar e organizar esse conhecimento.

Em uma tentativa de amenizar o problema, tanto o Estado como a Prefeitura promovem cursos e encontros a respeito do ensino da Língua Portuguesa e a leitura na escola. O objetivo é discutir a didática aplicada em sala e os conceitos novos sobre o assunto. Os cursos são fora

do horário de trabalho do professor e requerem uma grande disponibilidade de tempo por parte do profissional, uma vez que a maioria desses é administrado aos sábados, em um período de oito horas. Infelizmente, grande parte dos profissionais da educação trabalha, no mínimo, em duas escolas devido aos baixos salários, a saber, não dispõem de muito tempo livre para cursos. Aqueles que participam dessas atividades sacrificam o pouco tempo livre existente.

Já as reuniões são feitas na Delegacia de Ensino, com dispensa de ponto para o professor, sendo um ou dois representantes por escolas. Após as reuniões, os representantes são solicitados a informar aos demais colegas de trabalho o que foi discutido. Essa tarefa é realizada em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), em um espaço de duas horas/aulas por semana. Como o tempo é curto e os horários de HTPC são divididos por período, as informações acabam não chegando a todos os professores.

Além do espaço, um outro problema em relação aos livros paradidáticos é o conhecimento da existência dos mesmos na escola, pois os professores não são comunicados sobre a chegada de novos acervos para o aluno, nem para o professor. Somente aqueles mais interessados e conhecidos como “ratos de biblioteca”, como os professores de Língua Portuguesa, conseguem manter-se informados, ou melhor, descobrem as novas aquisições da suposta biblioteca da escola.

Enfim, o maior problema enfrentado hoje, pelos professores da escola pública em relação às aulas de leitura, não é a falta de livros, mas a falta de um projeto unificado que envolva todos os funcionários da unidade escolar, desde o faxineiro até o diretor, com o objetivo de formarem-se leitores e escritores reais, capazes de transformar uma atividade escolar em uma prática social, ou seja, de levar o conhecimento apreendido nos livros didáticos para fora dos muros da escola.

6 - CARACTERIZAÇÕES



Visita do Ônibus Biblioteca na região

6.1 - CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE E DOS ALUNOS

A clientela das escolas pesquisadas é oriunda de famílias de classe baixa e, em alguns casos, muito carentes. A maioria delas veio de regiões do nordeste do Brasil, com o objetivo de conseguir emprego e uma vida melhor na capital. Como a situação sócio-econômica destas famílias é baixa, todos os adultos procuram trabalhar. Entretanto a baixa escolaridade e/ou o analfabetismo só permitem empregos de baixa renda, como de empregada doméstica, motorista de ônibus, cobrador, cozinheira, vendedor, padreiro, entre outros.

Diante disso, muitas pessoas procuram os cursos de supletivo para terminarem os estudos, porém, como a oferta é menor do que a procura, só alguns conseguem a vaga e terminam o ensino médio. Fazem parte, também, dessa clientela, famílias que conseguiram melhorar seu nível sócio-econômico-cultural e cujos pais ou filhos terminaram ou estão terminando algum curso universitário.

Dos quatro bairros em que as escolas estão inseridas, dois foram criados de forma irregular, ou seja, por meio de loteamentos clandestinos e invasão, sendo apenas alguns imóveis legalizados. Em 2005, a Prefeitura providenciou a pavimentação de várias ruas, assim como iluminação, esgoto e documentação para muitos imóveis irregulares, presentes nesses bairros. Por ser uma região próxima da represa, a questão ambiental é discutida nas escolas, nas associações de bairro, tornando-se motivo de conflitos entre moradores e autoridades.

Neste ano de 2007, a Prefeitura determinou a desapropriação de todos os imóveis que estivessem a menos de cinquenta (50) metros da represa. Infelizmente, esta ação, necessária para a preservação dos mananciais, causou muita tristeza e revolta, uma vez que muitos moradores possuíam documentação dos imóveis, que deveriam ser derrubados, emitida pela própria Prefeitura.

Por serem bairros da periferia, as áreas de lazer limitam-se aos campos de futebol, organizados por associações de bairro, as escolas da Prefeitura CEU, que oferecem atividades no teatro, na piscina, na biblioteca, na quadra esportiva e as religiosas, uma vez que os bairros estão cercados de diversas igrejas de vários segmentos. Outro agravante para a região é a

precariedade do sistema de transporte, que é insuficiente para a grande quantidade de moradores. Por serem bairros muito afastados do centro, a população trabalhadora necessita sair muito cedo de casa para chegar no horário ao seu destino e, conseqüentemente, acaba voltando muito tarde para casa.

Como a maioria dos pais e mães trabalha, grande parte das crianças e adolescentes fica muito tempo sozinho em casa ou sob a guarda de avós, tios, irmãos mais velhos, ou ainda, em creches. Assim, a educação dos filhos é colocada em segundo plano e, em alguns casos, passada para a escola. Toda essa situação se reflete de forma negativa na escola, comprometendo o trabalho dos educadores e o rendimento escolar do educando.

De todos os alunos que iniciam a primeira série do Ensino fundamental, 10% freqüentaram a pré-escola, 15% vieram de creches públicas e os demais entram na escola pela primeira vez. Apesar de estarem com a idade cronológica adequada (sete anos), cerca de 30% apresentam imaturidade e falta de pré-requisitos para iniciar a vida escolar. E ainda há aqueles que freqüentaram pré-escola em escolas particulares de educação infantil da região e, por questões financeiras da família, não puderam continuar os estudos na mesma, logo vão para as escolas públicas próximas às suas residências.

Nas quartas séries pesquisadas, encontraram-se diversos tipos de alunos: os interessados, os desinteressados, os muito ativos, os pouco ativos, os com problemas de aprendizagem, os com deficiência mental comprovada e aqueles para quem a escola não tem nenhum sentido, ou seja, estão presentes pela obrigatoriedade da lei e dos pais, não pela busca do conhecimento. Apesar de constituírem um número pequeno de alunos, de dois a três por sala, prejudicam o trabalho pedagógico do professor. Como os pais desses alunos são ausentes e não agüentam mais seus próprios filhos, passam para a escola a função de educar e formar seus filhos.

Já os alunos do Ensino Fundamental II, não são muito diferentes. Com a chegada da adolescência e as mudanças características da idade, alguns se tornam mais agressivos e menos comprometidos, outros se preocupam com diversão e namoro, enquanto que os demais, 50% das salas, procuram se concentrar nos estudos. Como a reprovação só ocorre no final do ciclo, isto é, na 8ª série, muitos são repetentes de dois ou três anos, logo estão com suas idades e interesses avançados para a série em que estão. Eles costumam reivindicar, com a direção,

melhorias para suas salas, mas são incapazes de mobilizarem o bairro ou os próprios colegas de sala para melhorar a situação da escola como um todo.

Uma das características mais marcante nesse grupo é a falta de perspectiva no futuro, a saber, a maioria deles não se preocupa com o que vão ser ou fazer quando terminarem o Ensino Médio. Entretanto, encontra-se uma minoria que deseja iniciar um curso superior, entre outras coisas, pois sonham em ser grandes profissionais no futuro. Diante de todas essas dificuldades, tanto do Ensino Fundamental I, como do II, está o educador, tentando atingir os objetivos propostos pelo corpo docente, usando apenas o seu conhecimento, giz e lousa.

6.2 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A pesquisa foi feita durante os meses de outubro e novembro de 2006, em quatro escolas públicas da periferia da zona sul da cidade de São Paulo, sendo duas estaduais e duas municipais. Elas estão localizadas em quatro bairros diferentes, porém próximos uns dos outros; abrangendo, em sua maioria, as classes C e D.

As duas estaduais são, hoje, reorganizadas, sendo uma de Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª série) e a outra de Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª série) e Médio. No ano da pesquisa, estas escolas funcionavam em três períodos diurnos, uma vez que a demanda da região era, e continua sendo, muito grande. Já em 2007, graças aos esforços dos seus diretores, elas estão funcionando em dois períodos diurnos e um noturno, mas com um agravante: o número de alunos, em sala, está acima do normal, que seria 35 para Fundamental I e 40 para Fundamental II.

Essas escolas não possuem bibliotecas, pois não há espaço físico para tanto. Todos os livros que recebem são guardados em uma sala e dividem o espaço com outros materiais de secretaria. Os alunos contam com o interesse do professor de Língua Portuguesa, entre outros, para pegarem alguns livros e levá-los para a sala de aula. As aulas específicas de leitura, para o Ensino Fundamental II, passaram a ser administradas apenas este ano, devido à reorganização da escola.

As duas municipais são de Ensino Fundamental I e II, sendo uma CEU (Centro de Estudo Unificado). Elas possuem bibliotecas e um professor específico para a sala de leitura (biblioteca), trabalhando com projetos por série; entretanto, em alguns momentos, essas aulas servem de “socorro” para a direção/coordenação na falta de um professor de alguma turma. As bibliotecas, no CEU, funcionam em horários determinados, durante a semana, para o aluno e diversificados, aos fins de semana, para a comunidade. O aluno pode fazer um empréstimo, de qualquer livro, mediante a carteirinha da biblioteca, não obstante, apenas 20% deles usufruem deste recurso.

Para efetuar o trabalho, a pesquisadora apresentou-se aos diretores e coordenadores das respectivas escolas e explicou a natureza de sua pesquisa. Após análise dos questionários (alunos e professores), os diretores autorizaram a sua aplicação. Os professores foram comunicados, previamente, sobre a pesquisa e se colocaram à disposição para qualquer dúvida. A pesquisa foi direcionada para alunos das séries finais dos Ensinos Fundamental I (4ª série) e Fundamental II (8ª série), por representarem mudança de ciclo e de método de trabalho.

Durante o ciclo, período de quatro anos, o aluno só pode ser reprovado por faltas, mesmo estando abaixo da média estabelecida pelas escolas. Ao término de cada ciclo, ele passa por uma série de avaliações que determinam sua aprovação ou não para o ciclo seguinte. Em média de 10 a 15% dos estudantes são reprovados, tendo de cumprir mais um ano no mesmo ciclo.

As salas pesquisadas foram escolhidas aleatoriamente, compreendendo dois períodos letivos: manhã e tarde. Após explicar o objetivo de sua pesquisa aos alunos, a pesquisadora pediu-lhes que respondessem o questionário, sem a necessidade de se identificarem. Apenas solicitou que suas respostas fossem verdadeiras. A maioria dos alunos do Ensino Fundamental I ficou muito empolgada por participar da pesquisa, alguns queriam até contar suas experiências com a leitura.

Já os alunos do Ensino Fundamental II mostraram pouco interesse e aproveitaram o espaço para reclamarem das aulas de leitura e da situação das bibliotecas (no caso do estado). A idade destes estudantes varia entre 10 e 12 anos para o Fundamental I, e 14 e 18 anos para o

Fundamental II, sendo que alguns do segundo ciclo estão avançados com suas idades devido à evasão e repetência por falta.

Ao todo foram respondidos 420 questionários, 50% por alunos da 4ª série e 50% por alunos da 8ª série, além de 30 de professores de Língua Portuguesa e 30 de professores do Ensino Fundamental I. Nos questionários, não houve distinção de sexo, uma vez que não era relevante para a pesquisa. A análise desses dados será feita por afinidade de perguntas, tanto para os professores, quanto para os alunos, procurando estabelecer uma comparação de dados entre as séries pesquisadas. E os questionários respondidos não serão colocados como anexos, por seu volume.

6.3 - PERFIL DOS PROFESSORES

Participaram da pesquisa 30 professores do Ensino Fundamental I e 30 do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, que trabalhavam nas escolas quando a pesquisa foi feita. Sua identificação não foi pedida, apenas sua veracidade nas respostas. Todos os educadores se prontificaram a responder o questionário sem nenhuma restrição e se colocaram a disposição para eventuais perguntas. Os questionários respondidos não foram colocados neste trabalho, devido ao seu volume.

Apesar de serem escolas de redes diferentes, municipal e estadual, a maioria dos educadores trabalha nas duas redes simultaneamente, ou seja, acumulam cargo legalmente, uma vez que 80% são titulares de cargo. Todos possuem curso superior, sendo que alguns contam com mais de uma faculdade e cursos de pós-graduação em diversas áreas. As respostas dos questionários dos professores serão analisadas como um todo, pois o objetivo é traçar um perfil destes profissionais.

De todos os professores pesquisados, a maioria tem o hábito da leitura, os demais se dividem entre os que só lêem o necessário para cumprir suas obrigações profissionais, e os que não são leitores. Por ocuparem dois cargos, estes professores têm semanalmente muitas

leituras exigidas, principalmente nas escolas municipais. Este hábito foi adquirido ao longo de sua vida: a maioria na infância, outros na adolescência, alguns na Faculdade.

O material de leitura desses professores conta de livros específicos da área, revistas periódicas, jornais variados e algumas consultas na internet. Infelizmente, pela falta de tempo, eles carecem de uma leitura prazerosa, sem compromisso ou necessidade de discussão posterior. A média de livros lido, por eles, é de 4 livros por ano, em alguns casos mais de 7 obras, sendo que quase todas pertencentes a área da educação em geral.

Em relação ao trabalho com a leitura na sala de aula, eles escolhem os textos que vão ser trabalhos, seja do livro didático ou de outras obras, porém uma pequena parcela improvisa conforme a situação. Nesta escolha, procuram levar em consideração o interesse de seus alunos, juntamente com a série em que ele está inserido e a sua idade. Entretanto, atender a todos esses critérios nem sempre é possível, uma vez que todas as turmas são muito heterogêneas.

Como já foi dito, a escolha de livros didáticos e paradidáticos é feita por meio de reuniões específicas e/ou em horários de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo). Os critérios para os didáticos seguem as recomendações dos manuais do PNLD, porém os paradidáticos não possuem estas recomendações, logo cabe aos professores criarem os critérios de escolha.

Ao indicar um livro para o aluno ler, a maioria dos professores já fez a leitura do mesmo, no entanto aqueles professores que lecionam em diversas turmas acabam lendo com o aluno, o que não é tão ruim, uma vez que ele já sabe do que se trata. Após a leitura da obra, as atividades pedidas procuram contemplar tanto a linguagem oral como a escrita, para tanto os professores preparam debate, apresentação, avaliação escrita, entre outras atividades.

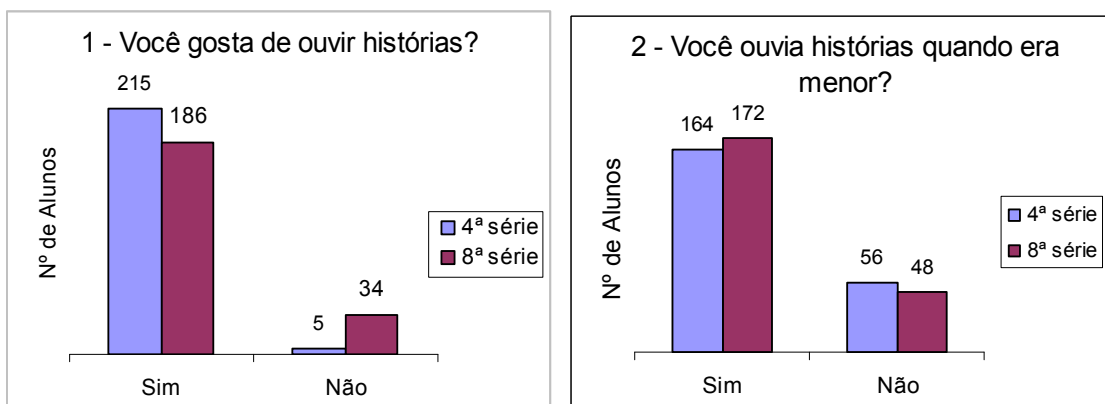
Com o objetivo de incentivar o hábito da leitura nos seus alunos, os docentes procuram usar diversas estratégias, conforme a série e o desenvolvimento da turma. Entre elas destacam-se: apresentação da obra lida, dramatização, leitura coletiva, conversa entusiasmada sobre a obra, leitura realizada pelo professor de trechos ou capítulos da obra, troca de livros, hora do conto, leitura compartilhada, cantinho da leitura entre outras.

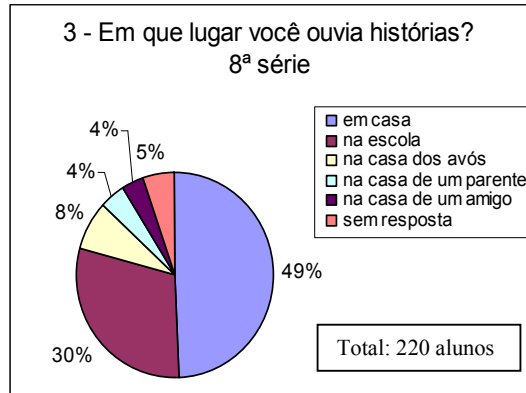
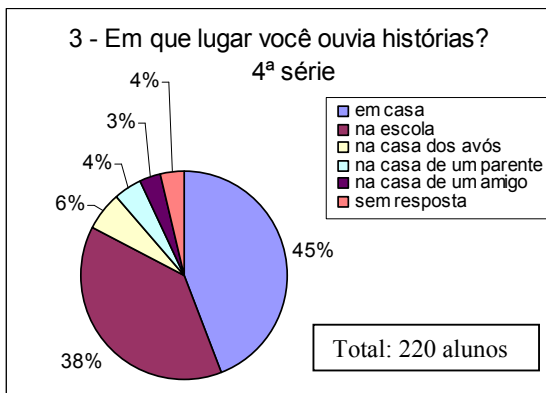
A última pergunta aos docentes foi uma tentativa de identificar os principais problemas que envolvem o interesse pela leitura na região. Segundo os professores, o maior problema localiza-se na falta de incentivo por parte da família, pois não basta o professor desenvolver um trabalho de leitura na escola e ele não ter continuidade fora dela. A baixa escolaridade dos pais não os faz perceber a importância da leitura para o futuro de seus filhos, isto é, os livros não constam de sua escala de valores. Em segundo lugar, está o alto custo dos livros. Os bons livros apresentam um valor muito acima do poder aquisitivo dos alunos pesquisados, assim, entre comprar um livro ou um brinquedo na loja de um real, o brinquedo ganha disparado. Contudo, a falta de condições para a aquisição desses livros deveria ser compensada pela biblioteca da escola, que deveria estar presente e funcionando regularmente em todas as unidades de ensino, sem distinção.

Outro fator bastante relevante é a falta de um projeto de leitura que inclua desde o faxineiro até o diretor da escola, e não apenas os professores e os alunos, uma vez que todas as escolas são “uma unidade escolar”, ou seja, um conjunto de profissionais trabalhando em prol do mesmo objetivo: o aluno.

6.4 - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS: TEORIA X PRÁTICA

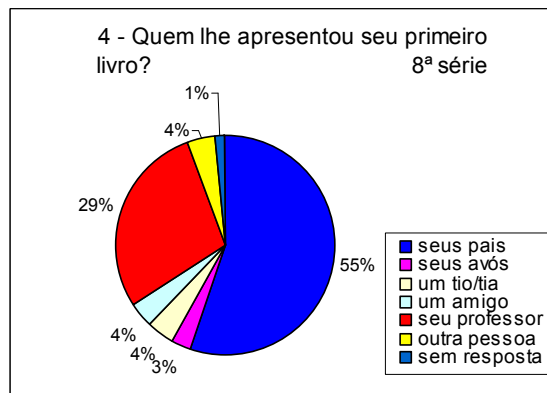
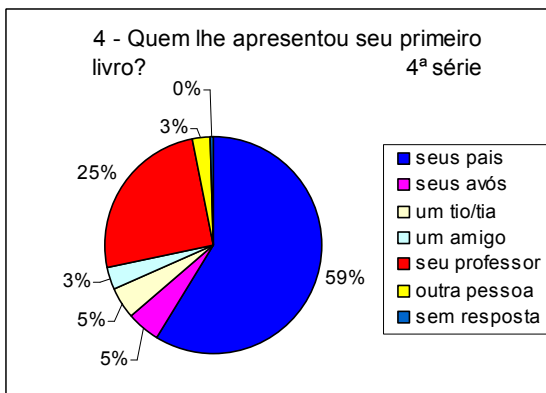
Para uma melhor visualização da análise, optou-se por colocar os dados obtidos na pesquisa antes do texto comentado.

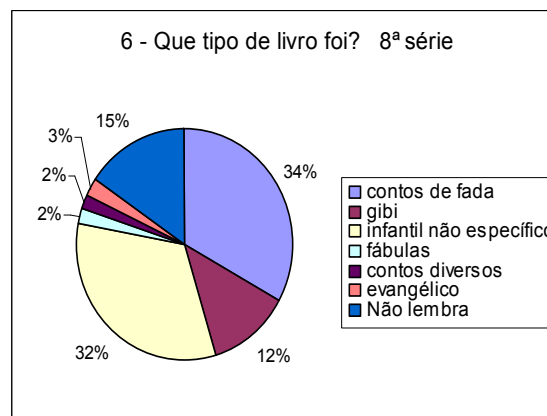
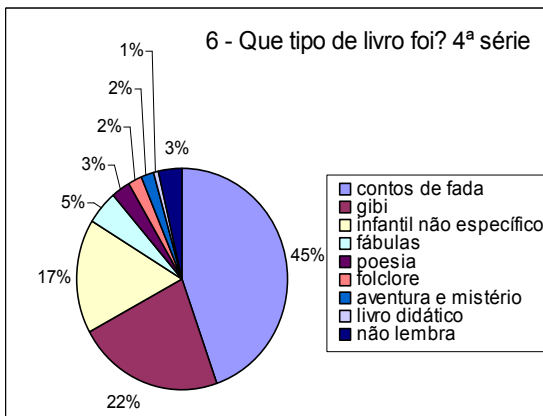
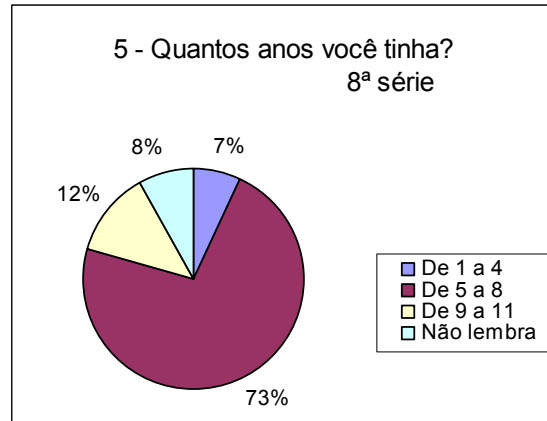
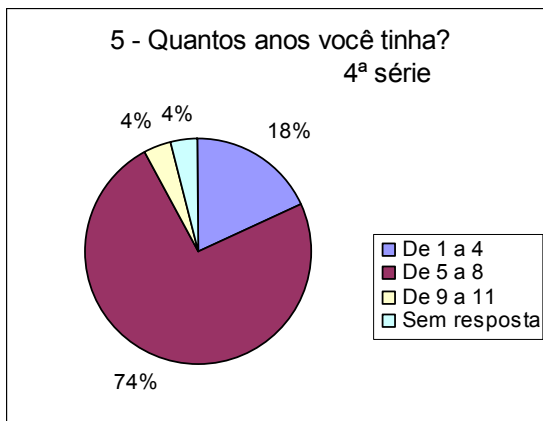




Desde seu nascimento, a criança inicia seu processo de conhecimento do mundo que a cerca. Através dos órgãos do sentido, ela vai descobrindo e aprendendo. Cada cor, som, textura, cheiro diferente chama sua atenção para o aprendizado. Faz parte da cultura do ser humano, embora deixada de lado, pelo avanço da tecnologia dos meios de comunicação, contar estórias para crianças ou para os mais jovens. A primeira pergunta do questionário é uma tentativa de resgatar esse lado lúdico do início da aprendizagem da leitura. E verificar como se deu o primeiro contato do aluno com a história contada, seja por textos impressos ou por “causos” da memória popular. Uma vez que a maioria dos moradores da região pesquisada é oriunda de outras regiões, onde esta prática ainda se faz presente.

Como pode observar-se nos gráficos nº1 e nº 2, a maioria dos alunos, ainda hoje, gosta de ouvir histórias. Esta prática teve início em casa, durante a sua infância, período propício para atividades lúdicas. E continuou na escola, por ser uma das técnicas mais usadas, pelo professor, para desenvolver a atenção e a linguagem da criança. O interesse ou prazer pela história contada está presente, porém é necessário transformá-lo em gosto, ou melhor, em hábito de leitura de textos escritos.

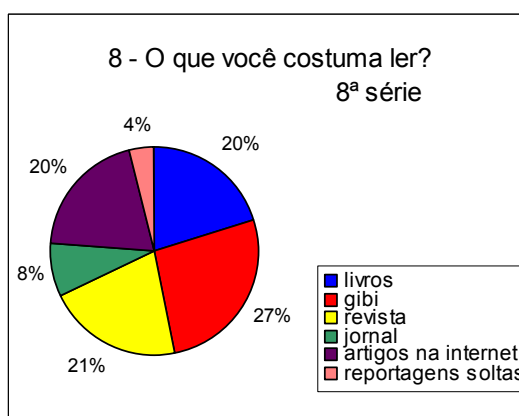
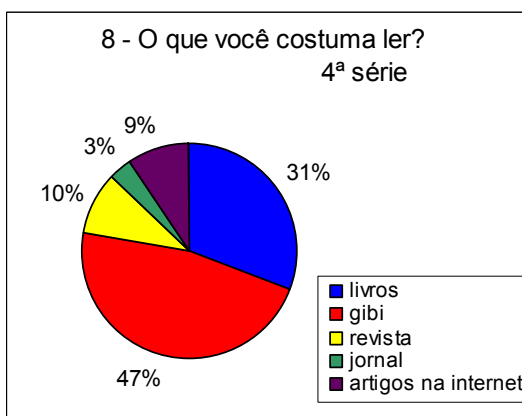
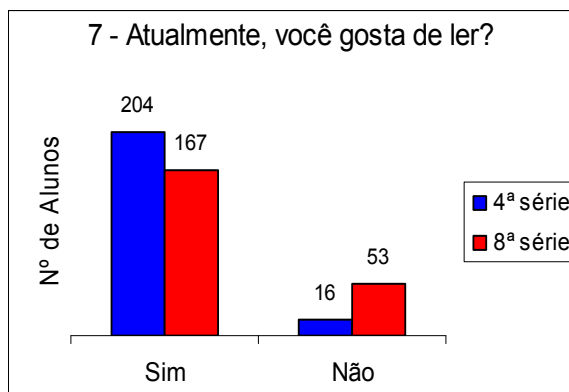




Conforme foi visto por Moraes (1995), é sempre um ente querido que apresenta o primeiro livro à criança, logo a questão nº 4 comprova essa afirmação e mostra os pais como os primeiros incentivadores da leitura infantil, seguidos pelos professores. Essa iniciação ocorreu no início da vida escolar (a partir dos 5 anos) para a maioria dos alunos; no entanto, observa-se no gráfico da 8ª série, uma parcela considerável de alunos que só chegaram a ter contato com um livro aos nove (9) anos de idade. Tal situação deve-se ao fato das famílias serem oriundas de regiões do nordeste brasileiro, onde há pouco desenvolvimento econômico e cultural.

O livro escolhido pelos pais foi o de contos de fadas, para ambas as séries, juntamente com um infantil não-específico. Esse gênero é propício para a idade, uma vez que, nesta fase, a criança está suscetível à fantasia, além de trabalhar com a formação moral da criança. Entretanto, apesar dos resultados serem muito parecidos, a segunda opção – o gibi - chama atenção, pois sua presença é marcante. Apesar da diferença de uma série para outra ser

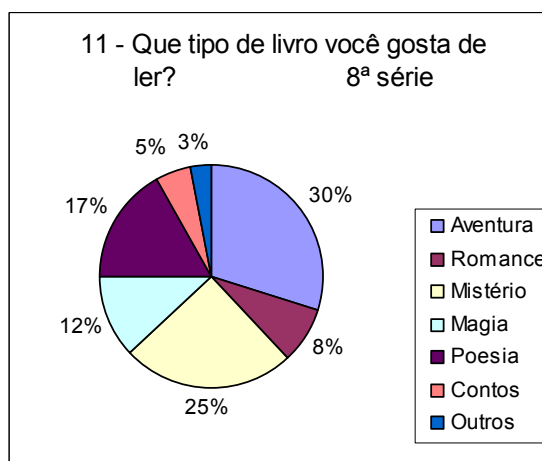
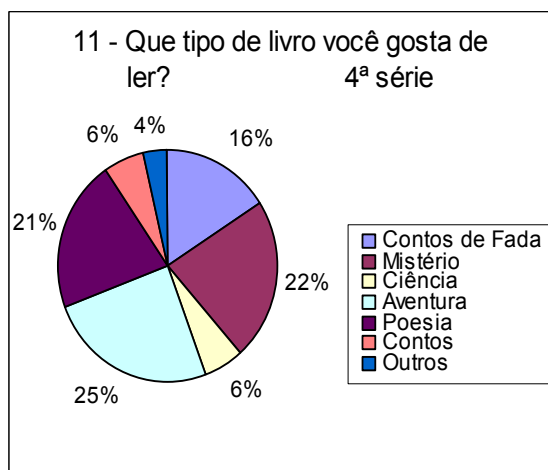
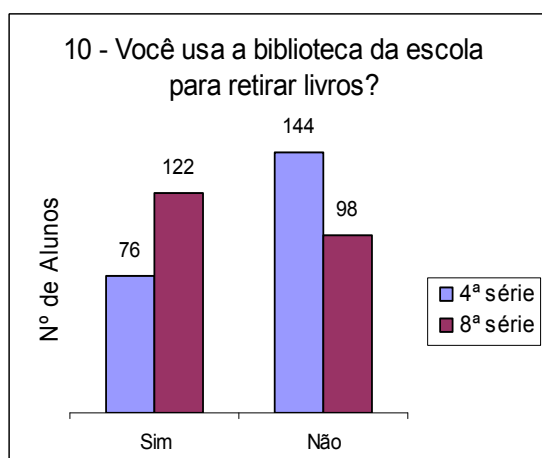
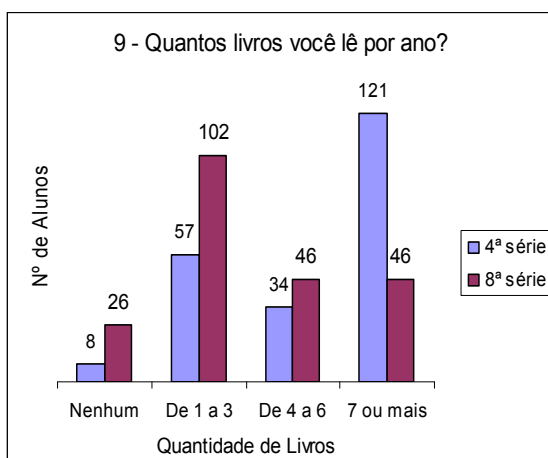
pequena (quatro anos), ela representa épocas e interesses diversos, tanto para os pais como para os alunos. Logo, o material de leitura justifica-se, a saber, o gibi oferece uma leitura simples e rápida, com um forte apelo visual, uma vez que os jovens e adolescentes não querem se prender a leituras longas e complexas.



Os resultados das questões nº 7 e nº 8 mostram que o interesse pela leitura, despertado pelos pais e professores, em anos anteriores, está presente entre as crianças e os adolescentes. Não obstante, não é a leitura de textos literários, mas a de gibis e revistas a mais procurada. Estes tipos de textos são de fácil e rápida leitura, não exigindo muito conhecimento de mundo ou lingüístico por parte do leitor. O livro ficou em segundo lugar, nas quartas séries; e em terceiro nas oitavas, ao lado da internet. O que sugere o desejo por informações rápidas e bem diversificadas.

Nas escolas pesquisadas, especificamente nas 4ª séries, o trabalho com a leitura é mais intenso. Os professores priorizam a leitura, a interpretação e a produção de textos, uma vez que é final de ciclo e todos os alunos precisam estar aptos para o ciclo seguinte, ou seja,

alfabetizados e letrados. Assim, faz parte das atividades diárias de classe a leitura de textos literários, além de outros tipos de textos como o gibi, revistas infantis, cartas e propagandas comerciais. Nas 8ª séries, este ritmo de leitura é menor, pois o trabalho envolve outros aspectos da Língua Portuguesa que precisam ser trabalhados como a gramática, a ortografia, concordância entre outras. Juntamente a este fator soma-se a falta de bibliotecas funcionando nas escolas pesquisadas e o interesse do professor em trabalhar mais a gramática normativa.



Apesar de apenas duas das quatro escolas pesquisadas possuírem biblioteca em funcionamento, observa-se um número considerável de alunos utilizando-as, principalmente os da 8ª série. Este dado chamou a atenção, já que ultrapassou o número de alunos esperado, logo, fez-se necessário um questionamento aos alunos.

A resposta foi simples: por várias vezes a professora de Língua Portuguesa deixou os alunos mais interessados levarem para casa alguns exemplares da biblioteca, por isso, eles entenderam que estavam, efetivamente, usando a biblioteca da escola. Este trabalho de formiguinha foi desenvolvido apenas em duas turmas e sob a responsabilidade da professora de Língua Portuguesa.

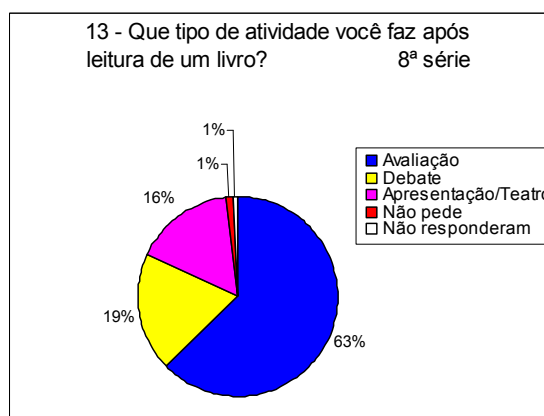
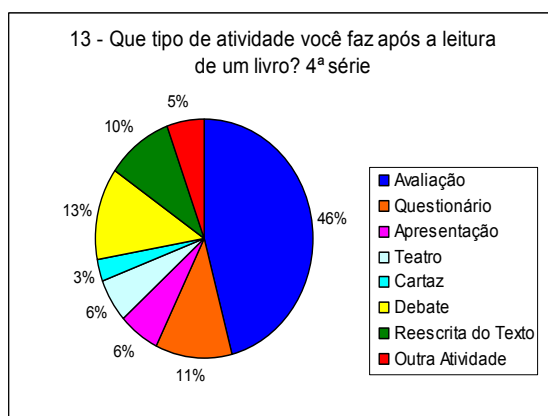
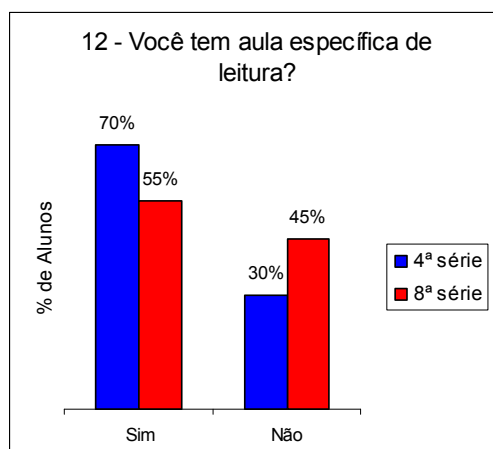
Em relação ao número de livros lido por ano, os alunos da 4ª série superam os da 8ª série. Isto se deve ao trabalho desenvolvido por seus professores em sala de aula e na biblioteca. Uma das razões é o fato das escolas de Ensino Fundamental I possuírem 40 exemplares de vários livros infantis, assim todos os alunos podem ler o mesmo livro ao mesmo tempo e desenvolver um trabalho único.

Um, entre os vários exemplos observados, foi o trabalho desenvolvido por uma professora com o livro Bazar do Folclore. Inicialmente, todos os alunos leram o livro em sala, juntamente com a professora. Em seguida, divididos em grupo, desenvolveram um livro de pano com histórias folclóricas do seu interesse, acompanhadas de ilustrações pintadas pelos próprios alunos. Além deste tipo de trabalho, os professores criaram também o cantinho da leitura e a hora do conto ou da história na sala de aula.

O cantinho da leitura consiste em um armário aberto com vários tipos de livros: poesias, contos (africanos, japoneses, brasileiros), ciências, contos de fada, fábulas e outros para os alunos lerem em horários específicos ou em momentos de folga. Já a hora do conto ou história ocorre uma ou duas vezes por semana, com livros pré-escolhidos pelos professores e lidos por ele, ou por um ou vários alunos. Nas oitavas, o trabalho se restringe às aulas de leitura na biblioteca e a leituras curtas em sala de aula. Desta forma, somente os alunos que realmente gostam de ler ultrapassarão a marca de quatro a sete livros lidos por ano.

Assim como o trabalho se diversifica, os livros preferidos pelos alunos também, uma vez que cada série representa interesses diferentes. Entretanto, os resultados da questão nº.9 foram muito parecidos, isto é, apesar das séries representarem idades e fases de desenvolvimento diferentes, os alunos apresentaram os mesmos interesses na escolha dos livros, variando apenas a porcentagem dos gêneros por série. Os livros de aventura estão em primeiro lugar, seguidos dos de mistério e poesia.

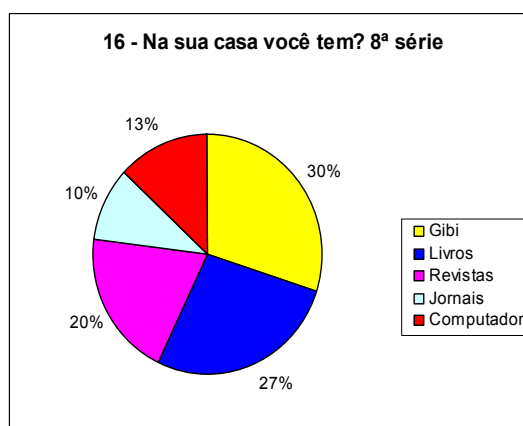
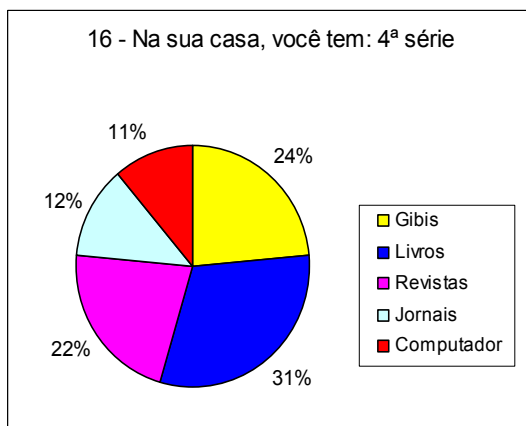
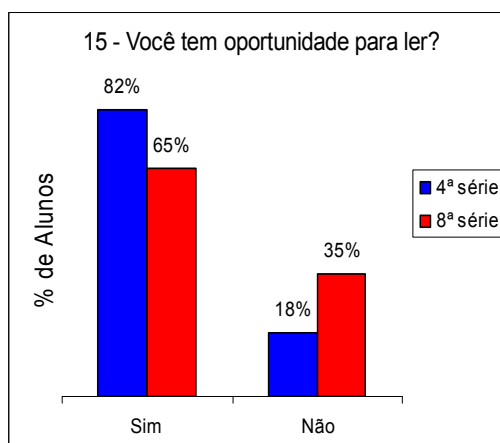
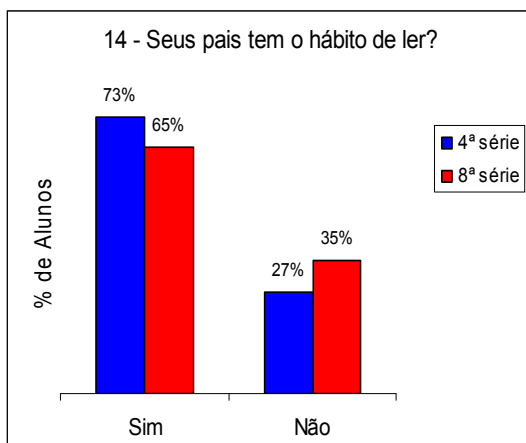
Comparando o interesse dos alunos com as fases de leitura de Bamberger (2006), observa-se que as duas séries estão concentradas na mesma fase: a idade da história de aventuras: realismo aventureiro (de doze a quatorze ou quinze anos). Desta forma, conclui-se que os interesses dos alunos do segundo ciclo estão uma fase à frente da proposta pelo autor, a saber, ou queimaram uma etapa no seu desenvolvimento, ou estão mais maduros do que se esperava; já os do quarto ciclo estão dentro das características propostas pela fase, com algumas pequenas oscilações, uma vez que conta com alunos mais velhos.



No ano em que esta pesquisa foi desenvolvida, das quatro escolas públicas, apenas as duas da prefeitura ofereciam aula específica de leitura. Nas demais, ficava a cargo do professor de Língua Portuguesa organizar e oferecer ao aluno a oportunidade de ler livros ou outro material que o professor julgasse importante.

Assim, observa-se no gráfico nº.12 que as aulas específicas de leitura estão concentradas no Ensino Fundamental I, diminuindo consideravelmente no Fundamental II. E como de

costume, toda leitura é seguida de uma atividade voltada para a nota. As mais utilizadas nestas escolas foram: avaliação escrita e debate (seguido de um registro escrito). Os trabalhos da 4ª série foram mais diversificados do que os da 8ª série; todavia não fugiram ao seu caráter avaliativo.



Como já foi levantado nesta pesquisa, a prontidão para a leitura é determinada, em grande parte, pelo ambiente em que a criança se desenvolve, ou seja, a presença de materiais impressos (livros, revistas, jornais) e o estímulo dos familiares através do exemplo. Desta forma, as questões nº.14, 15 e 16 procuraram comprovar essa teoria. O resultado foi surpreendente, pois segundo os alunos, a maioria dos pais são leitores.

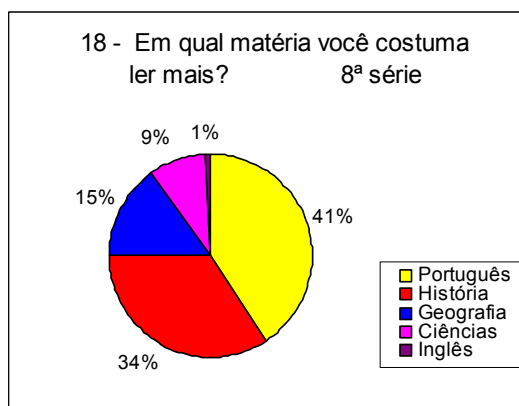
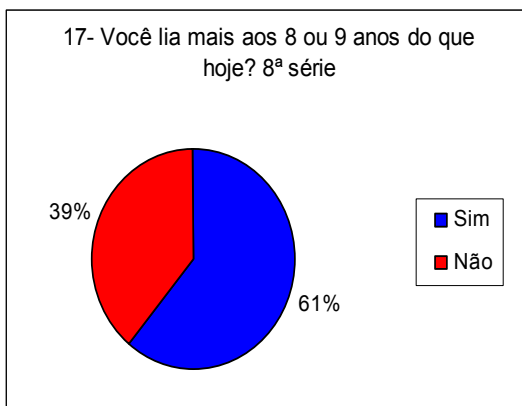
Surpresa com o resultado, a pesquisadora conversou com os alunos para obter melhores informações. Descobriu-se que, o hábito de leitura dos pais advém de atividades sociais, como a religião, uma vez que muitos são evangélicos; e de necessidades pessoais e profissionais,

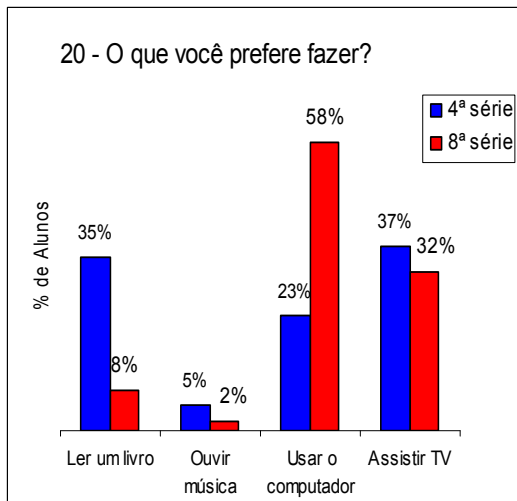
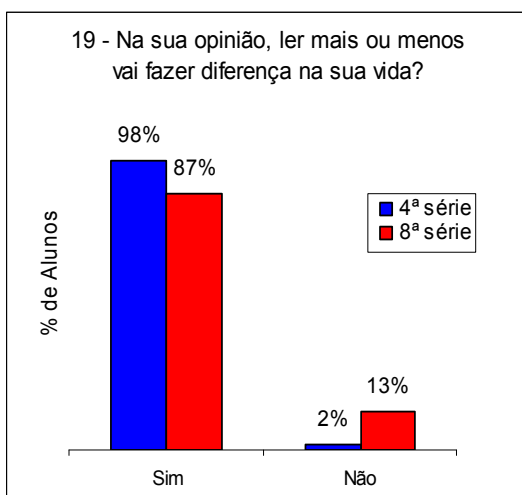
como os estudos, pois muitos deles não possuem o segundo grau completo e estão fazendo supletivo e uma minoria, curso superior. Já as leituras prazerosas limitaram-se às revistas de novelas.

Outro dado interessante que surpreendeu foi o resultado da questão 16, pois se o aluno tem diversos materiais de leitura em casa e, como mostra o resultado da questão 15, oportunidade para ler (a maioria), por que ele não é um leitor assíduo, dentro e, principalmente, fora da escola? Será que todas as atividades de leitura necessitam estar articuladas à escola para se realizarem? O interesse/hábito pela mesma, mostrado em questões anteriores não eram reais?

Observando o material impresso nas residências, observa-se que os da 4ª série apresentam uma porcentagem maior, na maioria deles, com destaque nos livros, que chega a uma diferença de 11%. Já o da 8ª série, a porcentagem maior está, mais uma vez, nos gibis e nos computadores, reforçando o interesse pela leitura rápida e fácil. Os livros presentes são, em sua maioria, infantis e escolares, os literários compreendem a coleção Literatura em minha casa, recebido pelo PNLD nos últimos anos.

Dentre os alunos que responderam não terem oportunidade para ler, as justificativas foram as mais variadas: ajuda em casa, cuida dos irmãos mais novos, trabalha com o pai no bar ou na barraquinha de camelô, faz outro curso, principalmente os da 8ª série, que participam de cursos profissionalizantes. Assim, a falta do hábito de leitura não pode ser justificada pela falta de oportunidade, nem pela de material impresso.





Como já foi mostrado nesta pesquisa e reforçado na questão nº17, o trabalho com a leitura é mais intenso no Ensino Fundamental I. Entretanto, deveria ser ao contrário, uma vez que os alunos do Ensino fundamental II já estão alfabetizados e suas habilidades para a leitura mais desenvolvidas. Porém ele aparece, com maior intensidade, nas aulas de Língua Portuguesa e História, apesar de todos os professores trabalharem com textos escritos. Cabe lembrar que é função de todo professor trabalhar com leitura, independente da área, uma vez que todos lecionam usando a língua pátria. As justificativas dos alunos para o declínio da leitura foram:

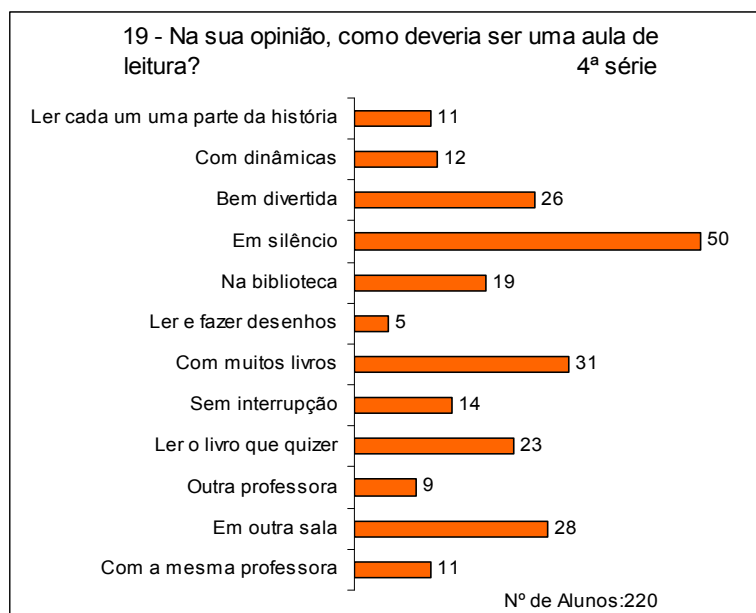
- “Eu era mais interessado.”
- “Eu tinha mais tempo.”
- “Eu tinha de praticar leitura.”
- “Os professores pediam mais trabalhos.”
- “Eu gostava de ler contos de fada.”

Apesar dos estudantes não serem leitores assíduos, eles têm consciência da importância da leitura, como mostra o resultado da questão nº. 19. As justificativas dadas foram:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 4ª série | 8ª série |
| - “Aprender mais e ficar mais inteligente.” | - “Adquirir mais conhecimento.” |
| - “Melhorar o vocabulário.” | - “Ser bom para o futuro.” |
| - “Arrumar um emprego.” | - “Melhorar a leitura e a escrita.” |
| - “É importante para distrair a mente.” | - “Aumentar o vocabulário.” |
| - “sem leitura não se aprende.” | - “Ajuda a conseguir um emprego.” |

Todavia, ter consciência da importância da leitura não basta. É necessário um trabalho em conjunto com pais, professores e alunos para transformá-la em hábito. Atualmente, com o avanço das tecnologias e apelo dos meios de comunicação, o estudante apresenta dificuldade de se concentrar em uma leitura solitária, calma e imaginativa. A televisão e o computador estão entre seus preferidos, pela sua diversidade e facilidade de acesso.

Nos bairros em que a pesquisa foi feita quase não há opção de lazer, a não ser o campo de futebol e dois CÉUS, abertos aos fins de semana com diversas atividades. Logo, as casas de *Lang-house* expandiram-se e se tornaram uma opção de diversão. Nelas, qualquer pessoa, inclusive crianças, pode entrar e acessar o que quiser pela internet, basta apenas pagar pela hora acessada. O problema não está na internet, mas no uso que se faz dela, isto é, qual site que deve ou não ser acessado. Os donos dos estabelecimentos não interferem nos acessos, logo se lê de tudo. Muitos alunos da 8ª série possuem orkut e adoram ficar nestes estabelecimentos se correspondendo com os colegas. Para eles, é uma diversão; para os pais, uma preocupação; e para os educadores, uma rival, uma vez que eles contam com apenas giz, lousa e muita criatividade.





A última pergunta deste questionário não poderia ser outra, pois é necessário saber a opinião do aluno a respeito das aulas de leitura para poder melhorá-las. Segundo eles, as aulas deveriam ser, inicialmente, silenciosas e sem interrupções. Por não ter uma estrutura adequada para uma biblioteca, todo barulho produzido nas escolas interfere nas aulas, atrapalhando a concentração do aluno durante a leitura. Assim faz-se necessário uma sala adequada para a mesma, o que também foi uma reivindicação dos alunos.

Em seguida, eles gostariam que ela acontecesse toda semana, com diversos tipos de livros e a possibilidade de se ler o livro que quiser. Como nem todas as escolas pesquisadas possuem aulas específicas de leitura, sua administração fica a cargo do professor, que nem sempre observa a sua necessidade periódica.

Outro fator relevante, levantado pelos alunos é elas serem divertidas, uma vez que nem toda aula de leitura é agradável. Contando com debates, dinâmicas e com muito respeito entre os colegas. Como nem todos os alunos são bons leitores, muitos não gostam de ler em voz

alta, pois tornam-se motivo de piada por parte dos colegas, assim, faz-se necessário um trabalho prévio com a classe para que este tipo de ação não aconteça.

Dessa forma, observa-se que a escola ainda tem muita coisa que mudar para atingir seu objetivo em relação à leitura. Não obstante, algumas mudanças não dependem da direção, nem do corpo docente, mas da própria reestruturação do ensino como um todo. Enquanto isso não acontece, os professores travam uma grande batalha na escola: despertar no aluno o hábito da leitura.

Em relação aos fatores que interferem no interesse pela leitura, apontados por Allende e Condemarin (2002) e Colomer (2002), em especial a compreensão leitora, objetivou-se identificar quais estavam diretamente relacionados com as turmas pesquisadas, para tanto, optou-se por acompanhar o trabalho de alguns educadores em sala de aula.

Assim, com a devida autorização dos diretores e professores responsáveis, assistiu-se a várias aulas das turmas pesquisadas e observaram-se os aspectos da compreensão derivados do leitor e do texto, além das etapas da leitura desenvolvidas pelos alunos. Como cada texto apresentou dificuldades específicas, pediu-se aos professores que trabalhassem com um único conjunto de textos: a avaliação da SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) de 2005.

Inicialmente, os alunos foram questionados em relação à importância dos aspectos físicos do texto/livro: tamanho da letra, fonte da letra, cor da letra, textura do papel, cor do papel, tamanho dos parágrafos, organização dos parágrafos, a ilustração do texto, disposição do texto na página, tamanho e espessura do livro. Em seguida, pediu-se que fizessem uma escala de valores de 1 a 10, mostrando o grau de importância que eles davam a esses aspectos.

No Ensino Fundamental I, o trabalho foi muito interessante e produtivo. Os alunos, mais uma vez, foram muito participativos. Os resultados obtidos foram os seguintes:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1º - o tamanho e espessura do livro; | 6º - a cor do papel; |
| 2º - a ilustração do texto; | 7º - a disposição do texto na página; |
| 3º - o tamanho da letra; | 8º - a organização dos parágrafos; |
| 4º - o tamanho dos parágrafos; | 9º - a cor da letra; |
| 5º - a textura do papel; | 10º - a fonte da letra. |

Já no Ensino Fundamental II, a pesquisa foi mais trabalhosa, pois alguns alunos brincaram demais durante o questionamento. Os resultados obtidos foram os seguintes:

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| 1º - o tamanho e espessura do livro; | 6º - a e ilustração do texto; |
| 2º - o tamanho dos parágrafos; | 7º - a cor do papel; |
| 3º - o tamanho da letra; | 8º - a textura do papel; |
| 4º - a organização dos parágrafos; | 9º - a cor da letra; |
| 5º - a disposição do texto na página; | 10º - a fonte da letra. |

Comparando os resultados das duas turmas, observou-se que os alunos do Ensino Fundamental I, por serem crianças, apesar de alguns estarem com idade avançada para a série, estão apegados aos aspectos visuais do texto, como a ilustração, a cor, o tipo de papel, entre outros; logo a leitura autônoma desses alunos passa, primeiramente, pela avaliação desses fatores. Isso demonstra a importância dos aspectos gráficos no livro, uma vez que eles interferem na maneira como se lê, pois não se lê apenas o texto, mas o livro inteiro, começando pela capa da obra.

Diferentemente deles, os alunos do ensino fundamental II mostraram preocupação com os aspectos ligados diretamente ao texto, como a grossura do livro (quantidade de páginas), tamanhos dos parágrafos, entre outros. As justificativas desses alunos foram as seguintes:

- “A espessura do livro desanima a leitura.”
- “Letras muito pequenas atrapalham a leitura.”
- _ “A ilustração ajuda a entender a história.”
- _ “Os espaços duplos entre as linhas auxiliam na velocidade da leitura.”
- _ “Quando o livro é bonito, todo colorido, a leitura é mais agradável.”

Esse posicionamento, diante do livro, cria barreiras tanto para o trabalho com a leitura autônoma, quanto para a leitura em sala de aula, junto com o professor, uma vez que demonstra desinteresse por parte do aluno por leituras mais complexas.

Dando continuidade à pesquisa, observou-se o desempenho dos alunos durante a leitura dos textos em relação aos seguintes fatores da compreensão derivados do leitor: conhecimento do código lingüístico manejado pelo autor, conhecimento dos esquemas cognitivos do autor, o patrimônio cultural do escritor e a circunstância da escrita; e derivados do texto: os aspectos lingüísticos e referenciais ou de conteúdo.

Em relação aos fatores derivados do leitor, os alunos, de ambas as séries, apresentaram dificuldades na identificação de alguns termos específicos presentes nos textos de ciências, geografia e história, mas ainda, na maneira como os mesmos foram utilizados no texto. Isso demonstra falta de familiaridade, isto é, conhecimento da área. Entre os alunos do Ensino Fundamental I, esse problema é justificável, uma vez que muitos alunos ainda são leitores iniciantes e seu conhecimento é limitado, pois dependem dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Já nos do Ensino Fundamental II, o problema é preocupante, uma vez que os conteúdos trabalhados nos textos fazem parte de temas já estudados em outras séries, ou seja, já deveriam ser de domínio desses alunos.

Em relação ao patrimônio cultural do autor e a circunstância da escrita, não foi possível avaliar sua relevância para a compreensão leitora por meio dos textos selecionados, logo perguntou-se aos professores como era o desenvolvimento desses aspectos durante as aulas. Segundo os educadores pesquisados, esses fatores são trabalhados apenas na leitura de obras mais complexas, o que acaba ocorrendo com alunos do Ensino Fundamental II.

Dando continuidade ao trabalho com os textos, observou-se também o desempenho dos alunos em relação aos fatores de compreensão derivados do texto: os aspectos lingüísticos (léxico, estrutura morfossintática das orações) e os dêiticos e reprodutores (os pronomes demonstrativos, os advérbios de tempo, lugar, modo e expressões equivalentes).

Em relação aos aspectos lingüísticos, a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II apresenta dificuldade no domínio de estruturas morfossintáticas complexas, como períodos compostos por orações subordinadas, ou períodos longos formados por orações coordenadas e subordinadas. Segundo eles, ocorre confusão de informações, pois não entendem a relação entre as orações, logo se perdem no texto. Quanto ao léxico dos textos trabalhados, apenas alguns termos ofereceram dificuldade de compreensão, já que os alunos não conheciam seu significado. Já os elementos dêiticos e reprodutores não ofereceram dificuldades na leitura dos textos selecionados, uma vez que eles já haviam sido estudados no bimestre anterior à pesquisa.

Em contrapartida, os alunos do Ensino Fundamental I apresentaram dificuldade de compreensão em todos os aspectos lingüísticos citados acima. A justificativa apresentada

pelos professores foi a falta de leituras constantes de textos mais elaborados, o que possibilita maior familiaridade com estruturas mais complexas, além de aumentar o vocabulário por parte dos alunos. No entanto, esse tipo de leitura necessita ser acompanhada pelo professor, na escola, ou pelos pais ou outra pessoa, em casa, com o objetivo de auxiliar o aluno a vencer as barreiras que surgem durante a leitura; assim, o texto passa a ter sentido para o aluno.

Por fim, passou-se para as etapas da compreensão leitora: compreensão linear do texto, produção de inferências e compreensão global. Considerando que a compreensão implica um processo de pensamento multidimensional, que ocorre graças à interação entre leitor, texto e contexto, todos os aspectos citados acima necessitam estar relacionados para que haja compreensão, logo as etapas apresentadas dependem do domínio dessas relações, por parte do leitor, para serem desenvolvidas.

A compreensão linear do texto diz respeito ao reconhecimento de informações explícitas no corpo do texto, logo é a mais fácil e rápida de ser alcançada pelos alunos. Já produção de inferências requer, em parte, domínio dos fatores da compreensão derivados do leitor e do texto, pois, por meio desse conhecimento, o aluno será capaz de ler nas entrelinhas, compreendendo, assim, os subentendidos. A compreensão global do texto depende do domínio dessas duas etapas.

Durante as aulas de leitura, observou-se que os alunos das duas turmas dominaram a compreensão linear dos textos estudados, porém apresentaram grandes dificuldades na produção de inferências, uma vez que, como já foi dito, eles não dominavam aspectos relacionados ao leitor e ao texto. Então, apenas 10% dos alunos, que participaram da pesquisa, chegaram à compreensão global dos textos sozinhos, os demais tiveram de ser auxiliados pelos respectivos professores.

Essa dificuldade nos alunos do Ensino Fundamental I não é tão séria, pois os mesmos, como já foi mencionado, ainda são leitores iniciantes, sendo que muitos lêem com dificuldade. Não obstante, nos alunos do ensino Fundamental II, esse problema é grave e chama a atenção, uma vez que por estarem no final do quarto ciclo pressupõe-se que sejam leitores médios, com conhecimentos de várias áreas, sob vários aspectos, logo deveriam ser capazes de produzir inferências sem grandes transtornos. Entretanto, a falta de domínio de certos conhecimentos, que vão se acumulando com o decorrer das séries, dificultando a

compreensão leitora, gera um grande desinteresse pela leitura, pois não se pode gostar de algo que não se compreende.

Dessa forma, percebe-se que a dificuldade de compreensão leitora do aluno envolve uma série de fatores que precisam ser trabalhados, em conjunto, por meio de diversas atividades, durante toda sua trajetória escolar. Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador do conhecimento é extremamente importante, pois a formação do leitor depende muito da relação que o professor estabelece dos livros com os alunos.

7 - Considerações finais

O desenvolvimento do ser humano foi marcado, através dos tempos, por suas descobertas, invenções e criações de diversas naturezas, conforme sua necessidade. A invenção da escrita foi, indubitavelmente, um dos maiores marcos da humanidade. Ao longo do tempo, ela foi modificada, aperfeiçoada, recriada, conforme o objetivo do homem em registrar e transmitir idéias, modificando assim seu uso e funções.

O suporte em que a escrita foi realizada também passou por várias modificações: argila, papiro, pergaminho, até chegar ao seu lugar oficial, o papel. Continuando essa variação, hoje se tem a escrita em livros, faixas de tecido, madeira, televisão, legendas de filmes, embalagens, composições artísticas, telas de computadores entre outros lugares.

Nas sociedades letradas, ela ganhou peso e confiabilidade, tornando-se um marcador e separador social muito forte, principalmente entre os analfabetos e os alfabetizados, gerando preconceitos e afastando as pessoas de uma participação cidadã no espaço social.

A desigualdade na distribuição de bens econômicos está ligada, diretamente, à má distribuição dos bens culturais, entre eles a aquisição da leitura e da escrita, uma vez que aprendê-las demanda, além do conhecimento do código escrito e de vários assuntos, saber registrá-los de forma legitimada e valorizada.

A história da leitura no Brasil é, antes de tudo, uma história de luta, já que compreende um processo histórico determinado, capaz de dividir a sociedade em duas classes antagônicas: a dominante e a dominada; mostrando, assim, suas diferenças em cada nível; no entanto, ela também pode ser compreendida como dialética, a saber, instrumento de conscientização, referindo-se à forma como a sociedade se relaciona e produz cultura, por meio de manifestações da linguagem, sejam elas, gestuais, visuais ou verbais. Dessa forma, a leitura torna-se meio de aproximação entre indivíduos e a produção cultural, garantindo o acesso e a troca de conhecimento dentro da sociedade.

Os espaços para leitura como bibliotecas, centros culturais, museus, escolas, foram conquistados a “duras penas”, porém ainda não são democráticos, pois nas grandes cidades seu acesso é limitado, devido à sua localização central. Logo, resta, para as regiões periféricas, o mais básico: a escola.

A leitura na escola é, antes de tudo, um objeto de ensino, quando deveria ser, também, de aprendizagem, uma vez que um dos objetivos da instituição é inserir o sujeito na cultura do escrito; entretanto, a escola pública depara-se, hoje, com uma série de dificuldades que comprometem o seu trabalho. Entre eles, destaca-se a necessidade de transformá-la em uma comunidade de leitores, capazes de se apropriarem da linguagem escrita para resolverem seus problemas, divulgarem suas idéias e, principalmente, serem cidadãos participativos e transformadores da sociedade.

Neste trabalho, o objetivo principal: verificar por que um adolescente de classe baixa, tendo na escola seu único meio de ascensão social, não se interessa pela leitura de qualquer tipo de tipologia; e os secundários: identificar quais são os fatores externos e internos à escola, que contribuem para o desinteresse pela leitura, e verificar qual a participação da escola no processo de aquisição da leitura no Ensino Fundamental I e sua manutenção, enquanto “hábito de leitura” no decorrer do ensino fundamental II, foram cumpridos.

Em relação ao principal, nas escolas pesquisadas, as práticas sociais de leitura não estão interiorizadas, ou seja, não fazem parte das atividades diárias da instituição de ensino. Dessa forma, o educando não encontra sentido real e prático no que está tentando aprender, por meio da leitura de textos ou livros, por representar uma realidade muito diferente da sua, logo, ele não identifica o motivo pelo qual deve melhorar, ou mesmo, continuar os estudos, uma vez que sua condição sócio-econômico-cultural não lhe permite outra visão. Nessa perspectiva, a escola torna-se apenas um lugar de passagem obrigatória, sendo a leitura, uma atividade a ser cumprida e o livro, um dos últimos itens na escala de valores.

Quanto aos secundários, dentre os fatores externos e internos que interferem no interesse pela leitura, apontados neste trabalho, identificou-se que os principais localizam-se na compreensão leitora – mais especificamente nos fatores derivados do leitor (conhecimento do código lingüístico); nos derivados do texto (o léxico, a estrutura morfossintática das orações e

o uso de elementos dêiticos e reprodutores); e nas etapas da compreensão: a produção de inferências e a compreensão global do texto.

Como já foi dito neste trabalho, a atividade de compreensão de texto envolve um processo de interação entre leitor, texto e contexto, logo todos os aspectos destacados acima e mostrados no corpus desta pesquisa têm sua relevância para a compreensão leitora. Assim, após a observação do desempenho dos alunos em relação a esses aspectos e do desenvolvimento das etapas da leitura pelos mesmos, identificou-se que o problema principal da compreensão leitora reside na falta de domínio dos aspectos lingüísticos derivados do texto, mais precisamente no léxico e na estrutura morfossintáticas das orações; comprometendo, assim, a produção de inferências e, conseqüentemente, a compreensão global do texto.

À medida que os alunos vão avançando nos estudos, os textos trabalhados tornam-se mais complexos, exigindo do leitor maior conhecimento de diversos fatores, entre eles o lingüístico. Assim, o domínio do léxico e das estruturas morfossintáticas das orações de um texto depende do conhecimento adquirido por meio de outras leituras, uma vez que a leitura usual possibilita ao sujeito familiarizar-se com outros vocábulos e estruturas oracionais muito variadas e complexas, além de interpretá-las adequadamente; todavia, a falta desse conhecimento cria, com o passar do tempo, uma forte barreira para a compreensão do texto. Assim, o educando vai deixando de interessar-se pela leitura, já que não consegue entender o que lê. E o que era prazer, torna-se dever ou obrigação e, por conseqüência, desinteresse.

Em relação ao último objetivo secundário, a escola inicia sua participação na construção do interesse pela leitura, no momento em que o aluno tem seu primeiro contato oficial com a mesma, seja na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental I. O método pelo qual o educando inicia sua alfabetização é de extrema importância, pois se ele for significativo para a criança, o processo de aquisição da leitura e escrita irá transcorrer sem grandes dificuldades; no entanto, se não fizer sentido, a leitura será apenas objeto de ensino e não de aprendizagem.

Observou-se que a concentração de esforços do estado e, conseqüentemente, do corpo docente da escola encontra-se nas quatro séries do ensino Fundamental I, por representar a base de todo processo de aquisição da leitura e escrita. Nesse ciclo, os educadores passam por

constantes cursos e reuniões de orientação com relação ao trabalho que devem desenvolver junto aos seus alunos, além de terem seus resultados monitorados e cobrados.

Entretanto, todo esse empenho não apresenta continuidade no ensino fundamental II, que apesar de ser continuação do ciclo anterior, desenvolve outra dinâmica de trabalho. Neste período, o educando conta com sete educadores de áreas distintas, que apesar de estarem interligadas entre si, trabalham de forma diferenciada seus conteúdos programados. As reuniões em conjunto passam a discutir problemas gerais da escola, como indisciplina. E os cursos, quando ocorrem, principalmente no Estado, privilegiam apenas algumas áreas, como Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

Dessa forma, a escola é falha na manutenção do interesse/hábito pela leitura, este adquirido no ciclo anterior, uma vez não desenvolve um trabalho contínuo com a mesma. Apesar das escolas pesquisadas contarem com aulas específicas de leitura, essa atividade não é privilégio da área de Língua Portuguesa, contudo, necessidade de todas as demais, já que, também, trabalham com textos escritos. Outro agravante é a falta de bibliotecas funcionando regularmente nas escolas estaduais pesquisadas, pois elas representam o espaço cultural mais próximo que muitos alunos da periferia conseguem chegar. Quando esse instrumento falha, o aluno fica desmotivado.

No que diz respeito ao embasamento teórico, foram lidas obras de autores que, de uma maneira ou de outra, abordaram o assunto principal sob vários ângulos, dando sustentação necessária à pesquisa. Quanto à análise em si, revela-se que alguns procedimentos foram necessários, a saber:

Para a pesquisa de campo, elaboraram-se três questionários: dois para os alunos, sendo um para o Ensino fundamental I e outro para o Ensino fundamental II; e o terceiro para os respectivos professores das séries pesquisadas. Tanto os alunos, quanto os professores foram escolhidos aleatoriamente, compreendendo dois períodos letivos, manhã e tarde. A tabulação e os resultados dos dados foram expostos em forma de gráficos, com o objetivo de facilitar sua visualização e análise.

Assim, dado o exposto, conclui-se que a construção do interesse pela leitura na escola envolve um trabalho de equipe, composto por pais e educadores. Tendo seu ponto de partida a

tradição oral, por meio de histórias contadas pelos pais, avós ou outro familiar; seguida de atitudes, como leitura de livros, revistas, jornais por parte dos pais, que são copiadas pelas crianças; completando-se na escola, por meio de práticas sociais de leitura. Então, forma-se um ciclo de leitura, envolvendo o educando na cultura do escrito e tornando-o um sujeito leitor.

O ideal ainda está longe de ser real nas escolas envolvidas neste trabalho, uma vez que sua clientela não desenvolve essa cultura, logo resta para a instituição de ensino criar um Projeto Político-Pedagógico que desenvolva um trabalho unificado com todos os funcionários da unidade escolar, desde o faxineiro até o diretor, tendo como objetivo principal formar leitores e escritores reais, capazes de transformar uma atividade escolar em uma prática social, isto é, de levar o conhecimento apreendido nos livros didáticos para fora dos muros da escola.

Por fim, espera-se que esse trabalho possa contribuir para despertar algumas reflexões na prática diária daqueles educadores que, como eu, sentem-se incomodados com a problemática e buscam soluções possíveis e reais de serem aplicadas em comunidades carentes. E que também sirva de incentivo àqueles professores que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas dentro da escola, continuam lutando e tentando fazer a diferença.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia. Leitura, História e História da Leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1999.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento; tradução: Ernani Rosa. 8.ed, Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. 2. Ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 7.ed, São Paulo: Ática, 2006.

BATTO, Antonio M.O pensamento de Jean Piaget. Psicologia e Epistemologia. 1.ed, São Paulo: Brasileira, 1976.

CHARMEUX, Eveline. Aprender a ler: vencendo o fracasso. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira, 5.ed, São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história, teoria, análise. 4.ed, São Paulo: Quíron, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Tradução: Fátima Murad, 1.ed, Porto Alegre: Artemed, 2002.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil. Teoria & Prática. São Paulo: Ática, 1990.

ORLANDI, ENI Puccinelli. (org). A leitura e os leitores. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. Tradução: Claudia Berliner. 2.ed, São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler (em três artigos que se completam). 47.ed, São Paulo: Cortez, 2002.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 5.ed, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6.ed, São Paulo: Ática, 2005.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2002.

LIMA, Elício Gomes. As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história, Campinas, SP: 2004 (Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).

MACHADO, Ana Maria. Conversas sobre leitura e política. 1.ed, São Paulo: Ática, 2003.

MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. Tradução: Pedro Maia Soares, 2.ed, São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARTINS, Helena. O que é leitura. 6.ed, São Paulo: Brasiliense, 1994

McMURTRIE, Douglas C. O livro. 3.ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1997.

MORAIS, José. A arte de ler. 1.ed, São Paulo: Unesp, 1996.

Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Pro-Letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Série iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.-ed.rev.e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da leitura na escola – Pesquisas x Propostas. 2.ed, São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Maria Alice S. Souza. Construindo a leitura e a escrita – Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 7.ed, São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda B. Linguagem e escola: Uma perspectiva Social. 17.ed, São Paulo: Ática, 2001.

VISCONTI, Maria Cristina e ILDA A. Junqueira. Escrita: das paredes ao computador. 2. ed, São Paulo: Ática, 1995

ZATZ, Lia. Aventura da escrita: história do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna, 1991.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. A formação da leitura no Brasil. 3.ed, São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.) Leitura Perspectivas Interdisciplinares. 5.ed, São Paulo: Ática, 2005.

