

A EXPERIÊNCIA DE UMA AÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

THE EXPERIENCE OF A TEACHING ACTION FOR THE DEVELOPMENT OF RADING PRACTICES AT SCHOOL

Ana Maria da Silva Nário  0000-0003-2828-399X
Universidade Estadual da Paraíba
anna_sillva@live.com

Danielly Vieira Inô
Universidade Estadual da Paraíba
daniellyino@servidor.uepb.edu.br

Recebido em 22 de julho de 2021
Aceito em 21 de dezembro de 2021

Resumo: Neste trabalho, analisamos a experiência da realização de um projeto desenvolvido por uma professora de português para alunos do ensino fundamental e sobre como a visão de leitura e história de leitora dela foram importantes para a execução dessa prática. Os objetivos foram: descrever a visão de leitura e a história de leitora da professora que desenvolveu o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, bem como identificar os fatores que motivaram a realização do referido projeto e refletir sobre suas contribuições. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e de objetivo descritiva. Os dados foram coletados através de uma entrevista, gravada e transcrita, realizada com a docente. A análise está composta por onze trechos retirados dessa entrevista. Os resultados mostraram que a visão de leitura da professora é abrangente e que a universidade teve grande participação na construção de sua história como leitora. Observou-se que as motivações para o desenvolvimento do projeto foram baseadas nas dificuldades de leitura dos alunos e que resultados positivos vieram tanto para eles quanto para ela. Concluímos que, embora as dificuldades dos alunos não tenham sido totalmente resolvidas, o projeto foi uma prática fundamental de estímulo à leitura, apesar de ter sido temporário.

Palavras-chave: leitura. Professora de português. Projeto.

Abstract: In this work, we analyze the experience of carrying out a project developed by a Portuguese teacher for elementary school students and how her reading vision and reader's history were important for the execution of this practice. The objectives were: to describe the reading vision and the reader's history of the teacher who developed the project *Discovering the delights of reading and writing*, as well as to identify the factors that motivated the accomplishment of the referred project and to reflect on its contributions. This research has a qualitative approach and a descriptive objective. Data were collected through an interview, recorded and transcribed, with the teacher. The analysis consists of eleven excerpts taken from this interview. The results showed that the teacher's reading vision is comprehensive and that the university had a great participation in the construction of its history as a reader. It was observed that the motivations for the project development were based on the students' reading difficulties and that positive results came both for them and for her. We conclude that, although the students' difficulties have not been fully resolved, the project was a fundamental practice of encouraging reading, despite being temporary.

Keywords: reading. Portuguese teacher. Project.

1 Introdução

Ler é uma ação que pode ser estimulada desde a infância do indivíduo. Giardinelli (2010) afirma que, desde quando a criança está no ventre materno, a mãe já pode realizar a leitura de pequenos textos em voz alta para seu/sua bebê. Continuar com essa prática ao longo do desenvolvimento infantil é uma atitude muito significativa para a formação de leitores, pois a criança poderá crescer construindo boas relações com a leitura e compreendendo-a como necessária para a vida. O incentivo no meio familiar não se limita à figura materna, também pode ser realizado por outros membros. Contudo, existem fatores que contribuem para que esse estímulo pouco ou não aconteça, pois as famílias vivenciam contextos socioeconômicos diferentes, muitas não têm clareza do quanto podem contribuir para a formação leitora dos filhos, por vezes em decorrência de não terem convivido num ambiente letrado e por não terem noção da importância do acesso à leitura. Assim, muitas crianças somente têm acesso aos livros e à leitura quando chegam à fase escolar.

Nesse sentido, a escola exerce a função de propulsora da leitura, esta, além de ter importância para a vida, é igualmente necessária para que os alunos tenham acesso aos saberes perpassados durante toda a educação básica. Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9.394/96) que um dos fatores pelos quais a formação básica do cidadão ocorre é mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como um dos meios básicos o pleno domínio da leitura. Também está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa que é dever da escola exercer um trabalho educativo que forme cidadãos capazes de interpretar os diferentes textos que circulam na sociedade. Portanto, de acordo com esses dois documentos oficiais, percebemos o quanto a leitura é fundamental para a aprendizagem e o quanto a escola é indispensável para a formação de cidadãos, sobretudo leitores.

Todavia, é comum nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, a presença de muitos alunos com dificuldades para ler, que conseqüentemente não estão se tornando leitores: “há estatísticas nacionais e internacionais provando que a maioria de nossos alunos não sabe ler. Não compreende o mínimo esperado de uma criança ou adolescente em fase escolar” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 13). Entendemos que o ato de ler é muito mais do que decodificar a palavra escrita, o compreendemos como uma ação que promove um processo de letramento no indivíduo, fenômeno esse que “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2009, p. 44). Assim, devido às demandas sociais, não é suficiente que o aluno aprenda a ler e a escrever, mas, além disso, é necessário também que ele aprenda a usar a leitura e a escrita no interior das ações de que participa socialmente. Diante desse contexto crítico, a necessidade de um ensino de leitura visando ao letramento do educando é imediata.

Neste trabalho, discutimos sobre uma realidade vivenciada por uma professora de língua portuguesa, de uma escola pública municipal, localizada na zona rural do município de Monteiro/PB. Ao perceber as dificuldades de leitura apresentadas por vários de seus alunos do ensino fundamental – anos finais –, ela realizou um projeto no ano de 2018, intitulado *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, com o objetivo de contribuir para a formação leitora deles. Esta experiência serviu de base para o presente artigo (recorte de uma pesquisa maior, que analisa também a perspectiva dos discentes participantes do projeto), que pretende responder às seguintes questões: qual é a perspectiva de leitura defendida por essa docente? como ela se tornou leitora? Quais as motivações para o desenvolvimento de um projeto de leitura? Que contribuições ela percebeu como resultado dessa ação? Buscando responder a essas indagações, o nosso

objetivo foi: descrever a visão de leitura e a história de leitora da professora que desenvolveu o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita*, bem como identificar os fatores que motivaram a realização do referido projeto e refletir sobre as contribuições percebidas pela docente no desenvolvimento das habilidades de leitura dos sujeitos participantes.

No que se refere à metodologia empregada nesta pesquisa, a abordagem utilizada foi a de natureza qualitativa. Quanto ao seu objetivo, classifica-se como do tipo descritiva. A técnica de realização da coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com roteiro pré-elaborado, feita face a face com a professora em outubro de 2019 e gravada em áudio através de um aparelho celular. Para transpor as verbalizações do oral para o escrito da forma mais fidedigna possível, fizemos a transcrição da entrevista com base nas normas utilizadas no projeto NURC/Recife (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta do Recife). Assim, pudemos identificar, através de sinais, as principais ocorrências que notamos, como pausas, simultaneidade de vozes, alongamento de vogais e consoantes, entonações enfáticas, dentre outras. Diante disso, a análise de dados deste artigo foi construída mediante a seleção de onze trechos retirados da entrevista completa, que buscaram atender o objetivo da pesquisa.

O público do projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* consistiu em alunos dos sextos aos nonos anos que foram identificados pela professora como tendo dificuldades de leitura. A docente cursou licenciatura em Letras/Português e em Pedagogia e especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Todo esse trajeto acadêmico foi realizado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (Campus VI). Sua experiência em lecionar teve início no ano de 2010, a partir de então ela atuou em algumas escolas. Em 2018, seu vínculo era unicamente com a instituição em que o projeto foi executado. Além disso, já foi supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido também na mesma escola. Por ser a única professora de língua portuguesa da instituição, sempre manteve contato com todas as turmas, dos sextos aos nonos anos. Em 2018 ela atuava em cinco turmas, sendo uma de sexto ano, uma de sétimo ano, duas de oitavo ano e uma de nono ano e ministrava um total de cinco aulas semanais em cada sala.

Até o mês de junho de 2018, os planos de aula de cada encontro do projeto foram baseados em gêneros textuais, com predominância de textos humorísticos. Com base em cada texto levado, atividades eram desenvolvidas. Em alguns encontros, vídeos como os do humorista Whinderson Nunes foram levados para servir de estratégia motivacional. Eram vídeos humorísticos que envolviam temas como brincadeiras, comida, aniversário, apelido, dentre outros. A reprodução acontecia por meio de um aparelho datashow. Diante disso, abria-se uma discussão sobre o que os alunos tinham assistido e atividades passavam a ser realizadas, tais como escrita coletiva, estudo dos fonemas, palavras cruzadas, entre outras. As leituras dos textos veiculados nos encontros eram feitas em voz alta e havia a participação de todos. Cada aluno tinha a oportunidade de participar lendo um pouco, mesmo com dificuldades, pois eram ajudados pela professora. Às vezes, quando um aluno tinha problema com uma determinada palavra, outro colega que sabia lê-la o ajudava ou fazia a leitura dela, em seguida a professora proporcionava uma reflexão explicando o motivo pelo qual se lia daquela forma. Havia momentos que alunos liam sozinhos, outros em que alunos e professora liam conjuntamente e outros em que a professora lia e os alunos ouviam. As atividades escritas também aconteciam de modo semelhante, pensava-se na palavra, no seu som, para então pensar em como ela deveria ser escrita.

Esse modo de trabalhar permaneceu até o mês de junho/2018. A partir de julho/2018, os encontros passaram a ser orientados pelas leituras de livros literários e

todas as atividades eram realizadas em torno deles. Ao todo foram trabalhados seis livros, respectivamente: *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha; *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari; *Mania de explicação*, de Adriana Falcão; *Os Hai-kais do menino maluquinho*, de Ziraldo; *A casa do meu avô*, de Ricardo Azevedo e *Em cima daquela serra*, de Eucanaã Ferraz. Todos esses livros são voltados para o público infante-juvenil, mas podem ser apreciados por pessoas de todas as idades, pois sempre é possível refletir sobre essas histórias que muito falam sobre a vida. No projeto, essas leituras foram realizadas de maneira contextualizada e por fases. Todos os livros trabalhados foram lidos acompanhados de momentos pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. Durante esses momentos, algumas atividades eram feitas a fim de proporcionar uma melhor compreensão e comparação com a realidade.

Acreditamos que esta pesquisa é relevante por diversos motivos, dentre eles, citamos os seguintes: 1) refletir como tem sido o ensino da leitura na escola; 2) descobrir o significado que o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* teve para a docente que o idealizou e o pôs em prática, refletindo assim sobre a importância que projetos de leitura têm para o processo de ensino-aprendizagem; 3) salientar que iniciativas de motivação à leitura podem proporcionar um contato maior dos alunos com os livros e conseqüentemente com leituras de que muitas vezes eles não dispõem no desenvolver das demais atividades escolares e/ou no dia a dia; 4) motivar professores a desenvolverem práticas leitoras com seus alunos visando despertar neles o desejo de ler, de conhecer e de se tornarem participativos em sala de aula, algo que às vezes não acontece por receio ou timidez; 5) incentivar a escola como um todo a apoiar estratégias que contribuam para o progresso de leitura dos alunos tendo em vista que, como propõe a LDB, o desenvolvimento da capacidade de aprender ocorre também por meio da leitura. Esta, então, é base para o desempenho escolar do discente em todas as disciplinas.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução, na seção 2, trazemos uma discussão teórica sobre a leitura como prática e sobre a leitura no espaço escolar. Na seção 3, que está dividida em duas subseções, realizamos a análise dos dados, refletindo sobre as concepções e história de leitura da professora de língua portuguesa, que foram os pilares para o projeto desenvolvido por ela, e sobre os fatores que motivaram o desenvolvimento desse projeto, bem como as contribuições proporcionadas por ele. E, na seção 4, chegamos às considerações finais do artigo.

2 A leitura como prática

A leitura é uma competência cada vez mais exigida na sociedade letrada em que vivemos. Segundo Mortatti (2004), saber utilizar a leitura e a escrita no cotidiano é uma necessidade inquestionável para o exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento da nação nos níveis sociocultural e político. Martins (2006, p. 22) afirma que a aprendizagem da leitura “liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural”. A escritora comenta que, desde os tempos dos gregos e romanos, a leitura era um meio de inclusão, pois através dela o cidadão podia ser integrado efetivamente na sociedade e na classe dos homens livres, porém esse era um privilégio de poucos. Hoje, apesar das lacunas que ainda existem no contexto educacional, a maioria das pessoas tem a oportunidade de frequentar a escola e aprender a ler e escrever, como também de se apropriar dessas práticas, pois estas continuam sendo um meio de participação nas atividades sociais. Costa Val (2006, p. 21) afirma que a leitura

se realiza individualmente, mas também “[...] se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema da escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido”. Assim, considerando a leitura como prática social, não é suficiente que o sujeito aprenda somente a dominar o sistema alfabético, mas compreenda também o uso da língua nas mais diversas manifestações sociais. Para designar o processo de inserção e participação na cultura escrita, alguns autores como, por exemplo, Costa Val (2006) e Soares (2009), usam o termo letramento. Soares (2009) define a pessoa letrada da seguinte forma:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2009, p. 37).

Como pontuado pela autora, o envolvimento da pessoa em práticas sociais letradas faz com que ela se torne diferente, no sentido de adquirir outra condição que a difere de outras pessoas que não se utilizam de tais práticas. O sujeito melhora cognitivamente, adquire novas formas de pensar, de se comunicar por meio da língua e de viver em sociedade.

Na pesquisa de Espíndula (2015), há uma importante reflexão sobre a história da leitura como prática que vale a pena comentarmos, ainda que rapidamente. No estudo, a pesquisadora relata que a leitura passou a ser estudada dentro do conjunto de práticas culturais a partir de um movimento francês chamado de *Escola dos Analles*, no qual o pressuposto fundamental era uma mudança no foco dos estudos históricos que deveriam contemplar também a história do homem comum e não apenas os grandes acontecimentos e personalidades. Diante disso, os historiadores tiveram interesse pelos fatos que antes eram despercebidos, como a história das práticas religiosas, da família e da moralidade. Um grupo de pesquisadores passou a estudar as leituras do homem comum e ao se voltarem para esses leitores comuns, os estudos passaram a registrar uma multiplicidade de leitura nos mais diversos grupos sociais “[...] e a perceber que a leitura só pode ser compreendida/descrita em sua relação com diversos fatores: sociais, históricos, econômicos e culturais” (ESPÍNDULA, 2015, p. 90-91). Algumas práticas são mencionadas pela autora, como as leituras monástica, oral, silenciosa, religiosa, dentre outras. Tais práticas sofreram modificações ao longo do tempo na forma de serem realizadas, isso demonstra o caráter social, econômico e político que envolve a leitura em diferentes épocas.

Espíndula (2015) também fala sobre a diversidade de espaços nos quais a leitura tem sido realizada atualmente, como as bibliotecas, as praças, os pontos de ônibus, os consultórios, entre outros. Essa variedade de ambientes pode ser justificada pelas mudanças nos suportes da escrita que são cada vez mais múltiplos e portáteis, disponíveis em diversos formatos e funções. Além desses espaços, podemos citar algumas instituições que contribuem para a inserção da pessoa na cultura letrada, como, por exemplo, a família, a escola, a igreja, a universidade e o trabalho. Desses ambientes, detemo-nos a falar de um: *a escola*, pois esta pode contribuir muito para o desenvolvimento da prática leitora do sujeito.

2.1 A leitura no ambiente escolar: como tem sido e como deveria ser?

A entrada do aluno na escola permite que ele tenha um contato maior com a leitura do que o já iniciado pela família e vivenciado nas suas práticas cotidianas, ou, caso a criança não tenha tido esse convívio de forma mais sistemática, inicia-se então o primeiro contato dela com o universo da leitura. Então, se no ambiente familiar esse estímulo à leitura pode acontecer ou não, a depender de diversos fatores de caráter sociocultural e econômico da própria família (se os responsáveis são alfabetizados ou não, se são eles mesmos leitores ou não, se participam de atividades que exigem a prática da leitura, etc.), no ambiente escolar, a leitura é um imperativo para o desenvolvimento da aprendizagem em todas as áreas.

Contudo, nas escolas brasileiras, muitas vezes, pouca ênfase é dada ao gosto pelo ato de ler, ocasionalmente até se fala na relevância de ler por prazer e na construção de um hábito, todavia não se dá muita importância ao esforço por um trabalho intenso que objetive despertar no aluno o querer ler. Isso porque a leitura no contexto escolar não tem ocupado o espaço merecido: “destruíram o texto na escola, destruíram a leitura na escola, destruíram a descoberta de mundos incríveis e melhores, destruíram o direito de sonhar diante das letras” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 12-13). O texto em sala de aula tem sido mais utilizado como pretexto para certos tipos de atividades e avaliações que tomam muito tempo do que para aulas de leitura. Pouco se visita uma biblioteca ou sala de leitura, há tempo para várias outras atividades, mas, raramente, há tempo para a leitura de um livro na escola.

Essa realidade da leitura no contexto escolar é decorrente de uma instituição que se centra, muitas vezes, no “ler para”, ler para fazer resumos, para fazer avaliações, para preencher fichas, para provar que se leu, porque é dessa maneira que se recebe nota. Giardinelli (2010, p. 64), ao falar do contexto argentino, mas que também se encaixa ao brasileiro, reflete sobre esse caráter do ler para uma determinada atividade:

[...] se propagandeou muito que se devia ler para ser engenheiro ou advogado, ler para aprender isto ou aquilo, ler para tal ou qual atividade. E entraram as “modas trabalhistas”, tanto as que faziam da leitura um trabalho entediante como as que sustentavam – e sustentam ainda – que somente deve-se ler para estudar e que estudar somente serve para conseguir trabalho rentável.

Como posto, a visão da leitura como um saber útil apenas para estudar e para cumprir tarefas é bastante difundida. Salientamos que, quando falamos do “ler para”, não estamos afirmando que não podemos ter um objetivo de leitura ou que não podemos fazê-la para executar uma determinada tarefa, afinal, podemos ir ao texto com diversas intenções, como defende Cafiero (2010, p. 87): ler “pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura”. Mas nos referimos ao destaque excessivo do tratamento do texto unicamente para atividades pouco reflexivas que não expressam a utilidade do mesmo para nos ensinar sobre a vida, sobre as coisas que há no mundo, sobre os nossos sonhos e sobre a nossa língua. Também nos referimos ao pouco espaço que a leitura por prazer e sem finalidades avaliativas tem recebido nos sistemas escolares.

Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 29) listam uma série de causas que fazem com que os alunos não sintam prazer na leitura:

- (a) O ensino lógico e mnemônico da língua e de suas pretensas propriedades é o padrão comum adotado;
- (b) assim, a língua, a leitura, os textos são ensinados e não vivenciados;
- (c) por não ser vivenciada, a leitura é sempre um ato realizado por um não-sujeito;
- (d) por ser um ato realizado por um não-sujeito, a leitura não assume um valor existencial;
- (e) por não ter valor existencial, a leitura se transforma em mero exercício escolar e, no máximo, assume a função de mero exercício recreativo sem maior importância;
- (f) resultado: o conceito de valor do ato de ler o mundo e o texto se perde, isso quando a leitura não é usada como castigo escolar e se torna algo execrável para o aluno (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 29).

O ensino puramente baseado na lógica, como descrito acima, não dá espaço à experiência estética, ao desenvolvimento do gosto. Por não assumir um valor existencial, o texto não é enxergado em sua ampla relevância e muitos discentes acabam não adquirindo as habilidades de leitura necessárias para cada fase escolar e isso resulta em algumas consequências, como o avanço para séries/anos mais elevadas (os) com um baixo nível de letramento na leitura, o que conseqüentemente faz com que sintam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, visto que o processo de aquisição de conhecimentos tem por base a leitura.

Antes de qualquer trabalho com o texto em sala de aula, é fundamental o planejamento. Cafiero (2010) propõe um planejamento em nível macro e micro. O primeiro, que deve contar com a participação do corpo da escola e deve estar em sintonia com Parâmetros Curriculares Nacionais e os Programas Estaduais¹, objetiva valorizar as aulas de leitura e tornar visíveis e articuladas as ações que visam ao seu ensino. Já o segundo refere-se ao destaque das capacidades que os alunos vão desenvolver na leitura de cada gênero, das metodologias para o desenvolvimento dessas capacidades e dos materiais a serem utilizados. Para a autora, na aula de leitura, não deve haver improviso. O professor precisa saber quais dificuldades os textos podem impor ao aluno. Mediante o conhecimento dos seus discentes e do texto, o educador pode propor estratégias que minimizem as dificuldades. Oliveira e Antunes (2013) também pontuam a pertinência de o professor fazer reflexões antes das leituras em sala e de ler as obras que irá trabalhar, pois “[...] se a relação do professor com o texto não é significativa, se ele não interage bem com as obras com as quais se depara, sua atuação como mediador de leitura fica comprometida” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 76). Depois desse planejamento prévio, os momentos de leitura em sala de aula precisam ser organizados também.

O primeiro momento da leitura consiste na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do que vai ser lido, uma mobilização dos conhecimentos que eles já têm e um levantamento de hipóteses que depois podem ser confirmadas ou não. Esse momento que precede a leitura é fundamental, pois

quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira do texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. Aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor. (CAFIERO, 2010, p. 86).

¹ Mencionamos apenas esses dois documentos oficiais porque foram apenas eles os exemplos citados por Cafiero (2010).

Portanto, os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser valorizados para auxiliá-los na compreensão e, conforme a leitura aconteça, esses conhecimentos sejam ampliados. O segundo momento ocorre durante a leitura, no qual o professor deve dar instruções para que os discentes compreendam o que leem. É como afirmam Oliveira e Antunes (2013, p. 78):

O professor que atua como agente de leitura deve dar espaço para as inferências e dúvidas dos alunos, ainda que venham a interromper a leitura permitindo, assim, o debate entre os alunos e as especulações sobre o que pode vir a acontecer. O professor instiga a reflexão dos alunos e levanta questões a serem refletidas.

Após essa construção de interpretações no decorrer da leitura, vem o pós-leitura, o terceiro momento. Neste, conversa-se sobre o que foi lido, é um momento ideal para que o professor verifique se os objetivos da leitura foram alcançados, se houve compreensão por parte dos alunos, se sabem identificar a ideia principal do texto, se têm uma percepção crítica do que leram e se conseguem recontar o que foi lido. Isso pode acontecer por meio de atividades como debates, discussões, avaliações, momentos reflexivos, momentos silenciosos, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do que se lê. É necessário esse tempo para que os alunos reflitam sobre as leituras feitas, expressem suas opiniões e (re)pensem sobre elas através dos discursos dos colegas (cf. OLIVEIRA; ANTUNES, 2013).

Estratégias e procedimentos para o ensino de leitura na escola, como os que acabamos de discutir, são fundamentais, mas gostaríamos de destacar a seguinte afirmação:

O primeiro passo para a reinserção da leitura na escola, portanto, é a **reconstrução dos currículos**. Não é criar oficinas, projetos, coisas mirabolantes que aparecem e desaparecem assim como apareceram, num puff! mágico sem consequências. **Os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da educação básica.** (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 24, grifos dos autores)

Ferrarezi e Carvalho (2017) defendem as estratégias de ensino de leitura na escola e as consideram de grande relevância, porém, como dizem no trecho citado acima, o primeiro passo para que o ensino de leitura ocupe espaço e tempo em sala de aula deveria ser uma reconstrução de currículos. Isso porque, nas aulas de português, geralmente, não há tempo suficiente para ensinar a ler de maneira crítica, produtiva e prazerosa devido à grande quantidade de conteúdos da disciplina. Na maioria das escolas, o padrão do currículo de língua portuguesa é demasiadamente focado em gramática e na decoração das regras dela, o que faz com que o número de alunos com aversão a essa disciplina e à leitura aumente cada vez mais. Mas esse tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura só surgirá se a grande quantidade de conteúdos gramaticais forem reduzidos ao que é essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Isso não depende somente do professor, mas do sistema educacional como um todo, portanto há uma necessidade de reformulação dos currículos, pois a maneira como a leitura é tratada nos dias atuais nas escolas brasileiras funciona, muitas vezes, apenas como pretexto para a realização de determinadas atividades. Os autores defendem a necessidade de políticas públicas fortes, abrangentes e transformadoras, porém reconhecem o quanto isso é pouco

provável hoje em dia. Diante disso, cabe aos educadores juntarem forças e trilharem por um caminho que seja possível atualmente para implantar no ambiente escolar estratégias que visem desmontar a cultura da não-leitura em nosso país.

3 Concepções e história de leitura da professora de língua portuguesa: pilares para o desenvolvimento do projeto

Nesta seção, realizamos a análise dos dados. Para tanto, seguimos um percurso no qual as discussões estão organizadas da seguinte forma: na primeira subseção, analisamos as concepções de leitura da docente entrevistada, isto é, no que consiste o ato de ler para ela e, posteriormente, a sua história como leitora, em que investigamos de onde surgiu o interesse dela pela leitura e que importância ela atribui a essa competência para o processo de ensino-aprendizagem. Na segunda subseção, refletimos sobre as motivações para o desenvolvimento do projeto e quais os resultados percebidos pela docente como frutos dessa ação, tanto para os alunos quanto para ela.

3.1 Concepções de leitura e história de leitora da professora

Quando se fala em concepção de leitura, podemos afirmar que esse é um conceito amplo, pelo menos por duas questões, primeiro porque refere-se a experiências de cunho individual e segundo porque são inúmeras as concepções que existem. Porém, dentre tantas, sem grandes pormenores, podemos sintetizá-las em duas caracterizações, a saber: 1) como decodificação dos signos linguísticos de maneira mecanizada e 2) como um processo de compreensão abrangente, que envolve componentes sensoriais, emocionais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos, entre outros (cf. MARTINS, 2006). Diante disso, consideramos relevante saber que conceito tem a leitura para a professora do nosso estudo, pois, certamente, foi com base na sua concepção do que é o ato de ler que ela fundamentou o projeto supracitado. Portanto, para dar início ao primeiro ponto de reflexão desta seção, leiamos o trecho abaixo:

Trecho 1:

PESQ². - ((cita o nome da professora)) o que é leitura pra você?

PROF. - leitura pra mi::m... éh:: é algo que transcende:: a palavra... leitura é a leitura de mun::do... leitu::ra... é a leitura::... de de ge::sto... de dan::ça de... enfim acho que acho que a leitura é uma prática que ela tá presente no nosso cotidiano das mais diversas... maneiras possível... então assim acho que LEITU::ra pra mim hoje ela::... faz partE da vida de TODO SER HUMANO... seja ele letrado ou não... então acho que LER o mun::do é muito mais do que ler a palavra... é ler as diversas manifestações que existem no nosso dia a dia e no nosso contexto social

Diante do exposto, notamos que o posicionamento da **PROF** acerca do que é leitura é abrangente. Para ela, a leitura vai além da palavra, isto é, não se resume à decifração de códigos da língua, mas envolve outros tipos de manifestações comunicativas, como o gesto e a dança, atos que também podem ser lidos. Além disso, em sua fala, também é mencionada a leitura de mundo, a qual ela considera ser a mais significativa. Esse conceito de ler o mundo é muito relevante para a prática do educador

² PESQ. = Pesquisadora. PROF. = Professora

que medeia a leitura, porque leva em consideração as vivências que o aluno tem ou teve além das paredes da escola e, como defende Freire (1989), a leitura de mundo sempre precede a leitura da palavra, sendo que esta é uma continuidade daquela. A **PROF**, que não restringe a noção de leitura a um único tipo de efetivação, classifica o ato de ler como possível a todo o ser humano, seja letrado ou não. Em sua perspectiva, a leitura é uma prática cotidiana que alcança todos, de diversas maneiras. Tal ponto de vista reforça o quanto a leitura é importante para que o indivíduo esteja cada vez mais inserido socialmente. O objetivo do ensino da leitura deveria ser, portanto, desenvolver o domínio de diferentes competências leitoras adequadas aos diversos textos, verbais ou não, que circulam na sociedade.

Agora que já sabemos o posicionamento da **PROF** sobre o que diz respeito à leitura num contexto mais geral, é pertinente também que discutamos acerca de sua perspectiva em relação à leitura da palavra escrita, que tem bastante valor para o indivíduo, visto que está muito presente na sociedade em inúmeros suportes com variadas funções, como comunicar, transmitir conhecimentos, registrar dados, dentre outras. Como já discutimos antes, através da leitura, o sujeito exerce sua cidadania, atua social, cultural, política e economicamente, desse modo ele se torna muito mais incluso na sociedade, sua relação com os outros e com o seu contexto se torna diferente. Conforme Giardinelli (2010, p. 148),

ler é sempre necessário e ainda não existe outro modo de produção que a escrita, nem outro de transmissão que a leitura. Além disso, a necessidade de arquivar nunca acabará, assim como a necessidade de continuar lendo. A humanidade sempre precisará aprender as ideias, as palavras, e essa necessidade de fixá-las garante que a leitura continuará sendo o melhor meio de aprendizagem para qualquer pessoa.

Assim, tendo em vista a importância da leitura de textos, é que julgamos essencial fazermos uma reflexão acerca de como a **PROF** enxerga a leitura da palavra escrita, se ela é ou não leitora e de onde surgiu seu interesse por ler. Isso é importante porque a criação de um projeto de leitura, que visa motivar o ato de ler não só o mundo, mas também as escritas que existem nesse mundo e que muito dizem sobre ele, é algo que minimamente exige que seu idealizador seja leitor. Consoante Oliveira e Antunes (2013, p. 76), “a experiência leitora do professor reflete-se diretamente no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, considerando que ele tenha como finalidade a formação de novos leitores”. Desse modo, quando o professor que visa formar leitores possui, além de conhecimentos teóricos, a experiência leitora, tenderá a ministrar seu ensino com base não só no conhecimento que possui mas, principalmente, no que vivencia. Quanto a isso, vejamos a colocação da professora:

Trecho 2:

PESQ. - éh... como você definiria sua história de leitora? ... você se considera leitora?

PROF. - pronto... éh:: eu me considero leitora... né... atu/atualmente... éh:: e essa história de leitu::ra né... esse gOsto pela leitura mesmo ele se intensificou muito mais durante a graduação... através das várias leituras que a gente fez ao longo do cu::rso e de alguns professores que sempre puxaram muito pra isso sempre inspiraram muito pra essa questão DA leitura... né porque até então... né a/ao longo da:: da minha trajetória estudantil... né... Essa leitura ELA VEIO mas eu acredito que ela veio de uma maneira mais... EScolarizada... né... que não chamou tanto a minha atenção como na graduação então

A entrevistada declara ser leitora e se baseia em dois critérios para se definir como tal, o gosto pela leitura e a frequência com que lê. Ao dizer que esse gosto foi intensificado através das várias leituras no seu curso superior, implicitamente ela está dizendo que ser leitor é ler muito ou ao menos com mais frequência e com prazer. Sua condição de leitora é relevante porque o exemplo pessoal é um fator que conta muito no processo de formação de leitores, pois a prática de ensino se torna baseada no que é vivido pelo educador e não somente no discurso de importância do ato de ler. Giardinelli (2010, p. 123) comenta que “[...] o docente promotor da leitura que não lê e no entanto propagandeia os benefícios da leitura, é de certo modo, como aquele sacerdote ou pregador que repete frases bíblicas de memória e de maneira ostensiva enquanto sua vida privada talvez deixe muito a desejar”. Portanto, é mais coerente promover aquilo que se pratica. Como a **PROF** afirma ser leitora, esse é um aspecto harmônico com sua condição de promotora da leitura. No excerto acima, ela revela como chegou a essa prática. A intensificação do gosto ocorreu na graduação a partir do número variado de leituras acontecidas ao longo do curso e através de professores que a inspiraram.

Então, se somente na universidade ela obteve mais interesse para ler, isso nos leva a pensar no quanto essa instituição é relevante para a formação de leitores, embora essa não seja sua principal função. O ideal é que o aluno chegue ao ensino superior com o gosto e com a competência leitora bem desenvolvidos. Contudo, como isso nem sempre acontece, há casos em que o discente é despertado a ter mais interesse para ler somente quando chega à graduação, como aconteceu com a **PROF**. Talvez isso se explique por algumas razões, como, por exemplo, uma demanda maior de leitura que esse nível de ensino exige, a associação dos textos com a realidade, a exigência de uma postura crítica mediante o que é estudado, o exemplo de professores leitores, a diversidade de gêneros, entre outras. Para a entrevistada, o contato com a leitura, obtido na sua educação básica, não lhe chamou tanto a atenção por ter sido de uma maneira que ela define como “escolarizada”, explicada da seguinte forma:

Trecho 3:

PESQ. - e como era essa leitura escolarizada?

PROF. - essa leitura escolarizada... era uma leitura muito:: volta::da éh:: pra leitura de textos dos livros didá::ticos né? apesar de que... éh:: eu tinha uma professora que ela inspirou também nessa questão

PESQ. - uhn hun ((afirmando))

PROF. - né que ela ela:: trabalhava com a questão da leitura de paradidá::ticos né de li::vros então incentivava a gente a le::r a socializar aquele livro que a gente le:::u mas eu acredito que o despertar para o gosto mesmo... ve::io veio na universidade né porque... quando a gente entra na faculda::de a gente percebe o quanto a nossa:: bagagem de leitura ela é precária... e pra gente que é professor de le::tras nós percebemos o quanto essa leitura ela DEve se intensificar né [tendo

PESQ. - [uhn hun ((afirmando))

PROF. - em vista que a gente vai trabalhar com lín::gua... que a gente vai trabalhar com literatu::ra então que exige da gente uma leitu::ra éh:: diária

A leitura que a professora denomina de “escolarizada” e que não chamou tanto a sua atenção ao longo do ensino básico é classificada por ela como sendo um tipo de leitura limitada aos livros didáticos, oferecida pelos professores na escola. A **PROF** faz uma ressalva somente a uma professora que fazia diferente, que incentivava a leitura de outros livros e promovia a socialização deles. Diante de tal caso, salientamos que em

meio a uma tradição de ensino na qual a leitura não recebe o tratamento que deveria receber, há docentes que se “desviam” da tradição do sistema escolar e trazem para suas aulas uma prática que não se centraliza num único tipo de metodologia, mas que busca dar espaço ao texto em sala de aula.

Quando a leitura é trabalhada de maneira contextualizada, maior é a possibilidade de ser lembrada e de receber maior valor por parte dos alunos, como no caso da nossa entrevistada, de seus tempos de aluna do ensino regular, ela recorda das aulas de leitura ministradas por uma professora que dava uma maior abrangência ao que se lia, ou seja, além de utilizar o livro didático, ela trabalhava a leitura de paradidáticos para que outras leituras pudessem ser contempladas e socializadas em sala, decerto, a docente reservava uma maior quantidade de tempo para trabalhar a leitura e incentivá-la aos alunos. Apesar de ainda não ter sido suficiente para que a **PROF** se tornasse a leitora que é hoje, certamente a ajudou nesse processo e tornou essas aulas memoráveis.

No excerto da entrevista acima, novamente a **PROF** destaca que, por meio da universidade, seu gosto pela leitura foi despertado, só que dessa vez a docente acrescenta em sua fala o quão precária era a sua bagagem leitora quando chegou ao ensino superior e reconhece a importância que o hábito de ler tem para a vida profissional, sobretudo para o professor de língua portuguesa. Então, novamente reaparece no discurso dela a noção de que leitor é quem lê muito e com frequência. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a prática da leitura e produção de texto é um eixo do ensino da língua portuguesa, sendo assim há uma lógica nas palavras da nossa entrevistada quando afirma que o trabalho com língua e literatura exige uma leitura diária por parte do docente, pois um trabalho mais significativo exige que o mediador seja leitor. O que aconteceu com a **PROF** também acontece com outros estudantes, somente quando chegam à faculdade é que percebem de modo mais ampliado o quanto o ato de ler com frequência é relevante para a formação. Esse reconhecimento da necessidade de precisar ler mais é crucial para a busca do aperfeiçoamento. No entanto, enquanto uns têm o privilégio de chegar à universidade, outros nem sempre conseguem alcançar esse nível de ensino ou até conseguem, mas não permanecem até o término do curso e outros sequer concluem a educação básica por terem sérias dificuldades de ler e conseqüentemente de melhorarem seu potencial cognitivo.

Ainda falando sobre a importância da leitura na perspectiva da **PROF**, ela afirma o seguinte:

Trecho 4:

PESQ. - certo... éh e para o processo de ensino-aprendizagem... que importância você acha que a leitura tem?

PROF. - para o processo... éh:: uma importância... éh::... de grande relevância... em que sentido? principalmente pra gente que é professor de língua a gente é muito provado a ... éh:: exigido a questão da leitura dos nossos alunos le::rem tudo mais... só que se nós formos parar pra pensar... a leitura ela ocupa o papel central... digamos assim... nas atividades didáticas porque se nós formos é observar... **NENHUM ALUNO**... éh:: conseguirá... né digamos assim ou terá muitas dificuldades de so/de se sobressair nas diversas componentes curriculares que têm no âmbito escolar... se ele não tiver uma prática de leitura... então a leitura perpassa todos as/os componentes curriculares então... se ele vai fazer uma prova de matemática certo que vai envolver cálculos... mas ali tem a leitura e a interpretação dele diante daquela questão... se ele vai fazer uma prova de matemática de ciências de geografia então... por todos os componentes curriculares se nós formos observar... a

leitura ela está presente... então acho que por a gente imaginar isso já percebemos o quanto ela é relevante no processo de ensino aprendizagem

A docente inicia sua fala mencionando a relevância da leitura para o professor de língua portuguesa. Isso porque esse profissional é o mais cobrado no que concerne ao trabalho de leitura com os alunos. Todavia, ela pontua que não é só no estudo da língua que o ato de ler é necessário, mas, em todas as outras áreas do conhecimento que o aluno cursar, a leitura se fará presente. É diante dessa onipresença da ação leitora que a **PROF** julga que a leitura é importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois se o aluno não tiver um domínio e uma prática dessa competência, sentirá dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares, visto que o ato de estudar carece de leitura e compreensão. Portanto, já que práticas leitoras têm tamanha importância na trajetória discente, o trabalho com o texto em todos os componentes curriculares precisa de uma metodologia adequada que vise a uma melhor recepção do aluno ao conteúdo e um apreço da leitura. Para tanto, os docentes podem seguir caminhos metodológicos que contemplem momentos antes, durante e após as leituras trabalhadas, objetivando instigar no aluno a curiosidade pelo conteúdo, a expressão do que ele já saiba a respeito do assunto e a relação entre mundo e texto.

3.2 Os fatores que motivaram a realização do projeto e as contribuições percebidas pela professora

Passando para o segundo ponto da nossa análise, que são as motivações que a **PROF** teve para realizar o projeto e os resultados que ela percebeu como frutos da realização dessa prática, começemos entendendo de onde veio a ideia da criação de um projeto de leitura a ser realizado no contraturno de estudo dos alunos:

Trecho 5:

PESQ. - certo... éh:: agora falando do projeto... o que lhe motivou a desenvolver éh:: esse projeto que é/você denominou descobrindo os dele/deleites da leitura e da escrita?

PROF. - pronto... éh esse projeto ele parte de uma inquietação minha antiga então... a dificuldade dos alunos em leitura e escrita ela é uma dificuldade que ela não é recente... e que desde que eu que eu ingressei na minha profissão em dois mil e dez que eu percebo essa dificuldade por parte de alguns alunos... então a partir da minha experiência no PIBID éh:: eu pUde né observar ainda mais de perto essa realidade e essa dificuldade dos alunos... e em parceria com o projeto né nós tentamos alternativas éh:: pa::ra di/diminuir essa dificuldade dos alunos... e a/e:: uma das iniciativas que a gente tem/teve foi justamente trabalhar... de maneira individualizada com esses alunos que tinham essas dificuldades.... então a partir do momento que eu observe::i essa prática... surgiu em mim a inquietação em que é que eu poderia contribuir pra:: melhorar essas práticas de leitura desses alunos... então foi on::de né... surgiu a ideia'... por que não montar um proje::to de leitura no contraturno? né no no contraturno pra que esses alunos pudessem participar e que a gente pudesse dar essa contribuição... então foi a partir disso que eu tive a ideia né de lançar o proJEto e de imediato né eu coloquei como nós estávamos no PIBID na época coloquei no grupo... éh: né do do programa e:: de imediato né houve a sua parceria... né houve a sua disponibilidade que abraçou a causa junto comigo para que juntas nós pudéssemos desenvolver esse projeto... então ele surgiu disso aí mesmo dessa inquietação... de ver aquela dificuldade do meu aluno mas na sala regular eu não poder fazer nada... pra contribui::r com essa dificuldade que ele tem

Conforme o que é apresentado no fragmento acima, o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* é fruto de uma inquietação docente, de um desejo de contribuir mais para que alunos com dificuldades de leitura pudessem ter uma competência melhorada e isso, para a **PROF**, precisava ir além da sala de aula. Algo mais precisava ser feito, um tempo a mais merecia ser dedicado. É considerável observar que a docente menciona que essa dificuldade dos alunos não é recente: desde o ano de 2010, quando começou a exercer a profissão, ela percebe dificuldades leitoras que impedem o avanço do alunado. Essa percepção de realidade foi ainda mais notada a partir do momento em que ela passou da condição de ministrante para observadora, por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Durante a execução desse programa, houve as primeiras ações para trabalhar com os alunos de modo individualizado, estas objetivavam oportunizar um trabalho de leitura com os discentes que tinham uma carência maior de melhorarem nessa competência. Então, podemos dizer que esse projeto, de certa forma, é uma extensão de ações que já tinham sido introduzidas na escola e que é uma iniciativa exclusiva da disciplina de língua portuguesa.

Outro ponto que merece destaque é a contribuição que o PIBID teve para a vida profissional da **PROF**, visto que foi a partir desse programa que ela pôde ter mais contato com seus alunos através da observação e pôde iniciar ações que visavam ajudá-los. Isso reflete a importância que projetos de iniciação à docência têm para os docentes, tanto para os que estão em formação quanto para professores supervisores que recebem os licenciandos em suas salas de aula e assim podem olhar para os seus alunos sob uma ótica mais ampliada, pois, por um tempo, saem da condição de regentes e passam a exercer a função de observadores da realidade da sala de aula na qual frequentemente atuam e, dessa forma, podem refletir sobre ela de modo mais apurado. A **PROF** faz um destaque ao referido programa que confirma sua influência para a criação do projeto:

Trecho 6:

PROF. - com certeza com certeza... porque assim... o PIBID ele ele... possibilita que a gente veja a escola de diferentes ângulos porque a partir do momento que vo/que:: os bolsistas estão ali ministrando as aulas... que a gente ocupa o lugar de observador daquele contexto escolar... a gente consegue perceber com uma facilidade maior... aqueles alu::nos que não participam... aqueles alunos que não interagem aqueles alunos que ficam inibi::dos PELO FATO DE NÃO SABEREM LER então no programa isso pra mim se tornou mais perceptível e eu tive:: é:: um IMPULSO... maior... pra poder realizar o projeto

No trecho acima, a professora comenta com mais detalhes a significância da condição de observadora do seu próprio contexto escolar, proporcionada pelo PIBID, que resultou numa percepção maior dos seus alunos, principalmente daqueles que não interagiam em sala, que eram inibidos, por não saberem ler. Então, diante desse cenário, surgiu o impulso de realizar o projeto. Conforme a colocação da docente, o contato desses discentes com textos é muito reduzido à sala de aula: **trecho 7:** “é e que a a:: a prática né de leitura desses alunos ela é muito restrita ao ambiente de sala de aula... né muito restrito ao ambiente de sala de aula né eu digo isso quando falo pra leitura de texto escri::to né de texto verba::l”. Além disso, outro fator que pode contribuir para o déficit de leitura desse alunado é por serem de famílias não leitoras: **trecho 8:** “de modo gera::l né... eles têm uma família de não leitores né de não leitores”. Como colocado por Giardinelli (2010), Ferrarezi e Carvalho (2017) e outros autores, a formação do leitor é progressiva e não dependente exclusivamente de uma instituição. Contudo, a escola,

embora não seja a única a incentivar práticas leitoras, é uma grande responsável por isso, principalmente quando a família não pode contribuir. É como se fosse uma fonte de esperança para os mais necessitados, por isso a importância de trabalhar a leitura adequadamente em cada fase do ensino básico.

Dessa forma, o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* se insere nesse âmbito escolar como uma oportunidade a mais, que transcendeu a sala de aula, para aqueles que precisavam de uma motivação maior. Isso através de um horário diferente, de um espaço não estático, de uma metodologia dinâmica não centralizada em notas nem castigos, mas centrada em despertar a leitura como deleite e em dar espaço para a socialização do que se lia.

Em relação aos resultados positivos percebidos nos alunos, a **PROF** responde que em vários momentos notou os reflexos benéficos proporcionados pelo projeto e relata uma situação vivenciada em sala de aula que foi bastante significativa. Vejamos:

Trecho 9:

PESQ. - certo... éh:: você percebeu se o projeto ele trouxe contribuições para os alunos que participaram né para aprendiza::gem para a formação leito::ra para a interação em sala de a::ula teve contribuição você PERcebeu isso?

PROF. - percebi... percebi... éh:: porque assim... até então nós tínhamos alunos... que:: uma simples palavra como bo::la ca::sa... eles não sabiam escrever e muito menos ler... então... eu pude perceber o reflexo desse projeto... em uma... em várias situações mas eu vou relatar uma em específico éh:: um dos alunos nós tínhamos dois gêmeos que participavam do projeto... só que um... éh:: ... não participou ativamente e outro... ele se dedicou tan::to e ele viu é de maneira tão significativa a importância do proje::to que... uma das maneiras da escola pra buscar que eles viessem à tarde foi no dia do projeto liberar eles pela manhã para que eles pudessem vir no contraturno e isso não fosse uma desculpa à não participação... e esse aluno ele VINha pela manhã e quando dava dez e meia ele pedia pra sair e ele ia embora a PÉ... pra a casa dele é um em outro sítio... distante... acredito que ele anda/ele andava em torno de uns quarenta minutos a pé nessa faixa pra que desse tempo ele chegar em cA::sa pegar o ônibus almoçar e se deslocar para o projeto... e:: um dia que nós estávamos fazendo... uma:: ativida::de que era trabalhando até co::m palavras paroxítonas oxítonas e proparoxítonas... e era tirando lá umas... palavrinhas dum saco pra que eles lessem a palavra pra gente perceber qual era a sí/ qual era a sílaba mais forte... e o irmão que não participo::u ele ficava se desvia::do do círculo pra que ele não pudesse pegar o saco... e eis que o saco... chega na mão do irmão... né

[do dO participante do

PESQ. - [do que participou

PROF. - do projeto então quando ele peGO::u a palavra que eu tire::i... eu disse le::ia... era uma palavra:: simples acredito de três sí::labas mas que pra um aluno que não lia nada pra mim aquilo ali já é uma uma um reflexo da contribuição do projeto então... ele pegou uma palavra e ficou assim... e todo mundo ficando com aquela né professora mas... ele não sabe ler ele não sabe ler eu disse ESPERE... e eu disse LEIA... VOCÊ SABE... e ele leu a palavra... inclusive o irMÃO ficou assim né sem entender então eu acho que são nesses pequenos traços do dia a dia que a gente vai notando o impacto positivo do projeto

A situação retratada pela docente é de dois irmãos gêmeos que, embora vivessem em contexto semelhante, tomaram rumos distintos no que concerne à participação no projeto, um se empenhou em participar e o outro não. Comparando os dois, a professora observa que aquele que frequentou ativamente obteve resultados favoráveis que surpreendeu tanto o irmão quanto os seus colegas de classe. Conforme o

relato feito pela **PROF**, esse irmão dedicado, mesmo tendo a opção de não ir às aulas pela manhã para poder estar mais tranquilo para ir à tarde ao projeto, preferia não faltar a nenhuma das duas ocasiões, ia pela manhã, saía mais cedo e andava cerca de quarenta minutos a pé para poder ter tempo de ir aos encontros do projeto. Além de ser comovedor, essa história de dedicação e busca pelo aprendizado da leitura mostra a importância de aproveitar as oportunidades e revela o quanto o esforço pessoal é significativo e gera boas recompensas. Mediante o relato apresentado pela professora, notamos algumas delas, tais como o avanço na decodificação das palavras, a autoconfiança, a participação nas atividades e a melhora no comportamento. Com isso, podemos dizer que o pequeno traço positivo, como coloca a **PROF**, não é tão pequeno assim. Acerca do irmão que não se empenhou muito em participar do projeto, a docente pontua que ele ficava se desviando da atividade com um comportamento inadequado de ficar saindo do lugar para não ter que participar. Isso, provavelmente, talvez tenha acontecido pela insegurança e o medo de não conseguir ler. Logo, percebe-se que a falta de leitura traz para o indivíduo muitas desvantagens e a situação se torna ainda mais complicada quando não há ou pouco exista uma vontade e uma ação individual pela busca da melhora.

Além dos resultados positivos que a **PROF** percebeu nos alunos, os frutos também vieram para ela. Notemos:

Trecho 10:

PESQ. - certo... e para sua prática docente houve alguma contribuição algum aprendiza::do?

PROF. - ah... isso aí foi um aprendizado assim grandio::so e:: e eu acho que:: sinceramente:: em toda a minha carreira eu acho que fo/foi uma das das situações mais prazerosas que eu tli::ve... né eu acho que foi um momento em que eu pude ver... éh:: o quanto a gente... impacta a vida do nosso alunado então eu acho que éh:: as lembranças pOsitivas desse projeto eu acredito que permanecerão vivas por muito TEMpo na minha cabeça e na cabeça dos alunos então eu acho que pra mim foi éh:: significativo no sentido de que assim:: a angústia que tinha em mim ela suavizou um pouco mais... porque mesmo aqueles que eu não consegui atingir nessa etapa do projeto... ficou em mim a sensação de que... eu fiz alguma coisa né NÓS fizemos alguma coisa NÓS contribuimos pra aquela realidade infelizmente a gente não tem como mudÁ::la de uma vez éh:: pra de um dia pra outro porque educação é um processo que se dá a longo prazo mas eu acredito que a gente plantou uma semente muito:: éh:: frutífera... na vida desses alunos e na nossa própria vida

No tocante às contribuições que o projeto trouxe para a vida profissional da **PROF**, ela afirma que foi um aprendizado grandioso e uma das experiências mais prazerosas de sua carreira, pois lhe trouxe a suavização de uma angústia que ela sentia antes de iniciá-lo. Assim, nota-se que as contribuições positivas vieram para todos os envolvidos, alunos e professora. Merece destaque o fato de que a **PROF** entende que, embora sua ação tenha contribuído para aquela realidade, não foi capaz de mudá-la por completo. Essa compreensão está de acordo com o que é dito por Ferrarezi e Carvalho (2017), que não é um projeto – uma ação temporária – que vai mudar o problema da ausência da leitura na escola e as dificuldades dos educandos, porque essa é uma questão bem mais complexa e, idealmente, exige uma mudança de currículo, por exemplo, algo que envolve o sistema educacional como um todo. A educadora demonstra saber disso, logo considera que apenas plantou uma semente frutífera na vida dos educandos e na própria.

Em relação ao alcance dos objetivos do projeto, a **PROF** considera o seguinte:

Trecho 11:

PESQ. - certo... no término do projeto você acredita que os objetivos eles foram alcançados ou há alguma coisa que poderia ter sido melho:r?

PROF. - sim:: sim:: éh:: o projeto quando eu avalio né ele seria Ideal se nós tivéssemos disponibilidades pra que:: isso acontecesse todo dia porque querendo ou não a gente sabe que:: oito dias é um intervalo lon::go pra que essas práticas possam ser retomadas... ma::s DE modo geral assim... eu percebo que os objetivos foram alcançados né pra uma próxima né ou ou pra se tivesse essa possibilidade de ser todos os dias é logico que os resultados eles teriam sido muito mais consisten/consistentes e perceptíveis... mas pra o que nós pretendíamos a missão foi cumprida o resultado foi alcançado sim

Apesar de a docente considerar que os objetivos pretendidos com o projeto foram alcançados, ela menciona que resultados ainda mais consistentes e perceptíveis poderiam ser obtidos se tivesse acontecido numa parcela maior de tempo e não somente a cada oito dias. Isso realça novamente o que a **PROF** aponta anteriormente: o projeto não foi capaz de mudar a realidade por se tratar de apenas uma iniciativa individual e que o trabalho de motivação à leitura requer muito mais tempo. Esse pensamento está em conformidade com o que é dito por Giardinelli (2010) sobre propostas lúdicas de trabalho com a leitura que, apesar de serem ações simbólicas, elas não podem gerar a ilusão de que isso já é suficiente, pois essa atitude desconhece a perseverança que o fomento à prática leitora exige, uma construção amorosa com tempo e esforço.

O projeto *Descobrimdo os deleites da leitura e da escrita* se mostrou, então, como uma estratégia de motivação à leitura, especialmente para alunos que necessitavam de um incentivo maior por enfrentarem dificuldades muito acentuadas para a segunda etapa do ensino fundamental e, por causa disso, sofrerem mais na aprendizagem dos conteúdos escolares. E foi, portanto, uma iniciativa importante da **PROF** pela preocupação com um público que ela lidava e pelos resultados que até aqui foram mencionados por ela. Certamente a realização desse projeto exigiu muito esforço, porque o trabalho com leitura necessita de planejamento, então além de planejar suas aulas cotidianas, a **PROF** precisou se dedicar ainda mais para pensar nas atividades do projeto e estar mais vezes na escola. Mesmo com tanto trabalho extra, a professora em nenhum momento reclamou ou demonstrou insatisfação pelo que fez, pelo contrário, falou das dificuldades enfrentadas, mas enfatizou muito mais os resultados positivos. Isso nos faz perceber que o trabalho docente, embora seja cansativo, propicia prazeres; e, quando há, verdadeiramente, um envolvimento maior com aquilo que se faz, a realização profissional se torna mais evidente.

4 Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo descrever a visão de leitura e a história de leitora da professora que desenvolveu o projeto *Descobrimdo os deleites da leitura e da escrita*, bem como identificar os fatores que motivaram a realização do referido projeto e refletir sobre as contribuições percebidas pela docente no desenvolvimento das habilidades de leitura dos sujeitos participantes. Com base nos dados coletados, feita a análise de onze trechos da entrevista realizada com a docente, descobrimos, mediante os trechos de 1 a 4, que a leitura, para **PROF**, é compreendida como um processo abrangente, que faz parte da vida de todo ser humano, porque ela está presente na sociedade nas mais diversas manifestações. Vimos também que a educadora declarou

ser leitora e refletimos sobre o quanto essa condição é fundamental para a promoção de uma prática de leitura, porque tal prática partirá daquilo que se vivencia. Como foi mostrado, a história de leitura da **PROF**, o gosto por ler e a frequência de realização desse ato só foram intensificados quando ela chegou à universidade e passou ter um contato maior com textos, já que as experiências de leitura adquiridas na educação básica eram mais limitadas aos livros didáticos e, por isso, não chamavam tanto a sua atenção.

A partir do trecho 5 ao 11, notamos que as motivações que impulsionaram a **PROF** a realizar o referido projeto foram baseadas nas dificuldades de leitura dos seus discentes, que já eram percebidas por ela desde quando começou a exercer a profissão no ano de 2010. Contudo, o impulso maior para colocar o projeto em prática veio através de sua participação enquanto supervisora do PIBID, porque tal condição proporcionou-lhe observar o seu contexto de atuação de forma mais intensa. Em relação às contribuições resultantes de ter posto o projeto em prática, a docente reconheceu que resultados positivos vieram, pois ela percebeu que alunos que mal sabiam decodificar a palavra escrita tiveram um avanço na decodificação, que a participação nas atividades de sala de aula dos discentes que frequentavam o projeto tornou-se maior e que houve uma melhora significativa no comportamento deles. No que se refere à contribuição dessa prática para a **PROF** enquanto profissional, constatamos que também foi expressiva, já que ela declarou ter sido um aprendizado grandioso e umas das experiências mais prazerosas de sua carreira, além de ter trazido a suavização da angústia que ela sentia antes. Entretanto, é válido ressaltarmos que embora a **PROF** tenha percebido resultados motivadores, ela esclareceu que o projeto não foi suficiente para mudar aquela realidade por completo, pois resultados mais perceptíveis só seriam alcançados com uma ação contínua. Sobre isso, estamos de acordo com a professora, porque, como discutimos antes, mesmo que ações individuais sejam importantes, o ensino de leitura é uma construção que exige tempo, esforço, empenho da escola, reconstrução de currículos, dentre outros fatores que não dependem exclusivamente do professor.

Neste trabalho, pudemos contemplar o quão importante é o ensino de leitura, que não deve se esgotar na alfabetização, mas que precisa perdurar por toda a educação básica, em cada fase trabalhando-se de maneira inter-relacionada uma com a outra e contemplando as necessidades de aprendizagem de cada uma delas. Quando mesmo avançando de séries os discentes não conseguem se desenvolver na leitura conforme o que é adequado para cada nível de ensino, é necessário um incentivo maior a esses educandos para que eles possam superar suas dificuldades, ter uma boa relação com a leitura e se tornar leitores. Isso é possível para esse público que muitas vezes é taxado de rebelde, de desinteressado ou até mesmo de “sem jeito”. Cada aluno vivencia um contexto que colabora ou não para o desenvolvimento escolar dele, compreender essas diferenças e considerar que nem todos aprendem no mesmo ritmo e nem ao mesmo tempo, são ações fundamentais para a realização de um trabalho com leitura que tenha por essência a formação de cidadãos leitores, que saibam interpretar os diferentes tipos de texto presentes na sociedade, que compreendam verdadeiramente a utilidade da leitura.

Tudo isso também nos leva a pensar sobre a importância do professor de português na formação de leitores. Apesar de professores de outras disciplinas poderem ser estimuladores do ato de ler, a carga sempre cai com mais intensidade nos docentes de língua portuguesa. Pudemos verificar isso quando a **PROF** fez essa consideração. Ela teve a oportunidade de realizar um projeto no contraturno escolar, mas há outros professores que devido às precárias condições salariais do trabalho docente precisam

ampliar a jornada de trabalho para dois e até mesmo para os três turnos do dia, o que torna impossível realizarem um projeto como esse da docente do nosso estudo. Percebemos, então, a complexidade que é ser professor hoje, além de lidar com questões de salário, com condições burocráticas do sistema escolar e com condições físicas do espaço, visto que muitas escolas têm uma estrutura que deixa muito a desejar, às vezes muitos docentes também precisam lidar com a angústia e com a preocupação de verem seus alunos pouco se desenvolvendo por não terem um nível adequado de leitura, como foi o caso da **PROF**. Embora a ação individual seja importante, é necessário também condições de trabalho favoráveis e o apoio do setor educacional.

Como uma oportunidade promovida através da escola, especialmente por uma professora de língua portuguesa, o projeto *Descobrimos os deleites da leitura e da escrita* foi uma prática fundamental de promoção à leitura. No ano de 2019 o projeto não voltou a acontecer porque a professora não teve mais disponibilidade de tempo, pois havia passado no processo seletivo para ser supervisora do PIBID e, dessa forma, precisaria atender às atividades desse programa, ficando assim sem as condições necessárias para dar conta da continuidade do projeto.

Chegando ao fim deste trabalho, mas não ao fim de suas reflexões, que podem ser ampliadas em estudos futuros, destacamos que, mesmo diante das respostas encontradas para as questões que guiaram esta pesquisa, as discussões por um ensino mais significativo de leitura não cessam. Estudos futuros que contemplem mais detalhadamente ou sobre outras perspectivas o que discutimos aqui podem ser realizados.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino) p. 85-106.

COSTA VAL, M. da G. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, M. A. F. de.; MENDONÇA, R. H. (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

ESPÍNDULA, D. V. I. *Biblioteca Pública Municipal de Campina Grande-PB: histórias, leitores e leituras*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FERRAREZI Jr., C.; CARVALHO, R. S. de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GIARDINELLI, M. *Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores*. São Paulo: Editora Nacional, 2010.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, T. de; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 63-79.

SÁ, M. da P. M. de. et al. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade do Recife: v. 1 - diálogos entre informantes e documentador*. Recife: Ed. UFPE, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Autêntica: 2009.