

A leitura em sala de aula: discussões conceituais e práticas**Reading in the classroom: conceptual and practical discussions**

DOI:10.34117/bjdv6n6-561

Recebimento dos originais: 08/05/2020

Aceitação para publicação: 25/06/2020

Aline da Silva Pereira

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE,
E-mail: aline.silva@ifce.edu.br

Claudeth da Silva Lemos

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES / Universidade Federal do Ceará - UFC,
E-mail: claudeth.lemos@ifce.edu.br

Daniele Cariolano da Silva

Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE,
E-mail: dannicariolano@yahoo.com.br

Jacques Therrien

Doutor pela Cornell University – USA,
E-mail: jacques@ufc.br

Tatiana Maria Ribeiro Silva

Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE,
E-mail: tatiana.ribeiro@uece.br

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, com o objetivo de compreender a leitura vivenciada em sala de aula, trazendo à tona algumas discussões conceituais e práticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando como procedimentos de apreensão de dados, a revisão bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas com oito professores supervisores egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Destacaram-se como referenciais teórico-metodológicos, estudos de Freire (1987, 2011), Silva (2008, 2009, 2011), Kleiman (2016), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (2006), dentre outros. Os resultados vislumbraram concepções e práticas leitoras atreladas a aspectos pragmáticos, conteudísticos, gramaticais, de simples decodificação textual e extração de informações na busca por uma única interpretação possível e autorizada do escrito. Perspectivas com nuances críticas de leitura, entretanto, também foram constatadas ao pretender uma compreensão reflexiva do texto e do próprio mundo, no movimento dialético de escrita, transformação e posterior reescrita. A partir da relação entre Universidade e Escola, infere-se a interdependência de que a formação do profissional leitor crítico (ensino superior) possivelmente terá posteriormente suas marcas na formação do aluno leitor crítico (educação básica). Para tanto, os processos e práticas universitárias de formação leitora devem estar vinculados a projetos de transformação social, política, econômica e cultural.

Palavras-chave: Leitura, Prática docente, Crítica.

ABSTRACT

This work has been developed in the scope of the Graduate Program in Education of the State University of Ceará – PPGE/UECE, with the purpose of comprehending the reading experience in the classroom, bringing some conceptual and practical discussions. It is a qualitative case study, having as data collection procedures a bibliographic review and the accomplishment of semi-structured interviews with eight professors who are former supervisors of the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) at the College of Education, Sciences and Arts of the Semi-Arid (FECLESC). As the theoretical framework, it is important to highlight the studies accomplished by Freire (1987, 2011), Silva (2008, 2009, 2011), Kleiman (2016), Ludke and André (1986), Bogdan and Biklen (2006), among others. The results evidenced reading conceptions and practices with regards to pragmatics, content and grammar-related aspects, in addition to simple text decoding and extraction of information in the search for only one possible and authorized interpretation of the written texts. Perspectives with critical reading nuances, however, have also been perceived once they intend to achieve a reflexive comprehension of the text and of the world itself, in the dialectic movement of writing, transformation and rewriting. From the relationship between University and School, it is possible to infer the interdependence that will have its marks on the training of the critical reader (higher education). In order to do so, the processes and practices of reading education in universities must be related to projects of social, political, economic and cultural transformation.

Keywords: Reading, Teaching practice, Critical sense.

1 INTRODUÇÃO

O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, com o objetivo de compreender a leitura vivenciada em sala de aula, vislumbrando algumas discussões conceituais e práticas. Para tanto, buscou-se desvelar as perspectivas e as formas de leitura basilares na prática docente dos sujeitos participantes da pesquisa.

Parte-se da problemática de que nas instituições de ensino ainda se desenvolvem práticas leitoras de forma segmentada e dissociada do contexto teórico e social global; atividades de leitura com foco na quantificação de livros e exposição conteudística em detrimento da qualidade de significação e uso social dos mesmos, levando ao esvaziamento e a uniformização da linguagem oral e escrita. Tal cenário favorece a formação de leitores acrílicos, reduzidos no máximo a decifreadores linguísticos.

Tem-se a premissa teórica referencial de que para ultrapassar o contexto de leitura obsoleta e mecanizada, emerge a criticidade imprescindível ao desvelar do dito e não dito do escrito. As situações de ensino e aprendizagem pode possibilitar ao docente frente aos desafios sociais e educacionais, ir além dos hábitos tradicionais de leitura escolarizada, dos velhos materiais escritos, na busca pela maturidade leitora por meio do contato com diferentes meios escritos, temáticas, problematizações, autores e artefatos da linguagem. A percepção das relações entre texto e contexto

permite uma maior compreensão de estruturas internas e externas que influenciaram e que se fazem presentes nos meios escritos. Quanto mais profunda e significativa for a leitura da leitura do mundo, mais críticas e reflexivas serão as concepções e ações diante das dificuldades e das possibilidades econômicas, sociais e culturais a enfrentar.

Com o intento de garantir os objetivos propostos, recorre-se a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando como procedimentos de apreensão de dados, a revisão bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas com oito professores supervisores egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Tal pesquisa tem sua relevância e justificativa pela possibilidade de se refletir sobre concepções e práticas leitoras sob a base da relação entre educação superior e educação básica, uma vez que os sujeitos são professores (formados a nível superior / Universidade) egressos do PIBID (de certa forma, um perfil diferenciado) que ensinam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (nível básico / Escola). O estudo possibilita abrir caminho para possíveis aprofundamentos teóricos e empíricos em torno da temática.

2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa se pautou por pressupostos qualitativos, em que se privilegiam as perspectivas dos sujeitos de investigação, dados subjetivos decorrentes do contato aprofundado com os indivíduos, sendo as causas exteriores de importância secundária; consideram-se os diferentes pontos de vista dos participantes, sua abrangência, dimensionalidade e dinamicidade interna envolvida, portanto, a maneira, os sentidos, as significações e as perspectivas em torno de determinadas questões, situações, fatos ou problemas entremeados (BOGDAN; BIKLEN, 2006). Nessa perspectiva qualitativa, utiliza-se como método investigativo o estudo de caso, em que conforme Ludke e André (1986), deve-se considerar: o referencial teórico inicial serve como estrutura básica; a importância do contexto específico da problemática; a multidimensionalidade e a multirreferencialidade presentes na complexidade natural do fenômeno; a variedade de informações providas de diferentes situações, fontes, informantes e instrumentais; as generalizações naturalísticas possíveis; os posicionamentos conflitantes, ideias, concepções e atitudes divergentes; a materialização do estudo de caso a partir do relatório escrito final.

Como procedimentos de apreensão de dados, recorreu-se à revisão bibliográfica pertinente à problemática de pesquisa, abrangendo a análise de investigações anteriores (já produzidas) sobre o tema e se fazendo presente nas discussões teóricas. Isto com o intuito de identificar o impacto, as relações e a proximidade de certos estudos como o problema, o objeto investigativo, os objetivos propostos, as questões teórico-metodológicas, as categorias e os constructos relevantes para este

trabalho, uma vez que, segundo ALVES-MAZZOTI (1998, p.188) a revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos constitui um aspecto imprescindível “[...] à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas sociais”. Tal processo de revisão deve se configurar como um esforço para ir além da pura descrição. Busca-se teorizar, atribuir significado aos achados, o que requer conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, a adequação das teorizações possíveis, capacidade de construção teórica, dentre outros elementos.

Além disso, houve para a apreensão de dados, a realização de entrevistas semi-estruturadas, cujos entrevistados foram oito professores supervisores egressos de subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. A classificação e a referência dos sujeitos seguiram uma ordem alfabética (professor supervisor A, professor supervisor B, professor supervisor C, assim por diante).

O processo analítico dos dados obtidos consistiu na organização e classificação dos dados em categorias descritivas e na posterior teorização, com o objetivo de ir além do que está explícito, da mera descrição, para uma profunda reflexão crítica do objeto de análise, fundamentando-se no referencial teórico-metodológico constituído por estudos de Freire (1987, 2011), Silva (2008, 2009, 2011), Kleiman (2016), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (2006), dentre outros.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A tradição escolar da leitura em sala de aula se configurou ao longo dos tempos na difícil, mecânica e maçante decifração de palavras sem sentido real para a vida do aluno. As práticas desmotivadoras de leitura se iniciam com os primeiros contatos do educando com a palavra escrita, permeando seu processo de alfabetização, alongando-se nas demais etapas de escolarização e muitas vezes fechando o ciclo em sua formação universitária. Isso ocorre uma vez que,

as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 2016, p.23).

A leitura vivenciada em sala de aula de forma limitada e obsoleta deriva de concepções errôneas em torno da linguagem, da leitura e do texto como unidade discursiva, sendo perpetuado e legitimado dentro e fora do espaço escolar, por exemplo, por meio das exclusões sociais. Kleiman

(2016) apresenta algumas concepções errôneas e limitadas de texto e leitura que fundamentam muitas das práticas leitoras que são transmitidas e consolidadas nas instituições de ensino, conforme abaixo:

I – *O texto reduzido a simples conjunto de elementos gramaticais*: nesta acepção se considera apenas os aspectos estruturais, desvinculados ao contexto no qual se produziu e para o qual o texto está direcionado. Assim, ocorre uma *prática de leitura gramatical* em que o professor escolhe um determinado texto seja pela sua estrutura seja por outros motivos, apenas para ensinar específicas regras sintáticas, classes ou funções gramaticais.

II – *O texto como repositório do qual se pode extrair mensagens e informações*: aqui o texto é utilizado em sala de aula para que seja extraído determinadas informações a partir do domínio de cada palavra que constitui o escrito. Considerando que o texto consiste em um conjunto de palavras e que cada uma possui um significado, é proposta a *prática de leitura de palavras* em que lendo e apreendendo seu significado individualmente tem-se a hipótese de que se garantirá a apreensão da mensagem geral do texto.

III – *A leitura apenas como decodificação textual*: nesta mecânica prática leitora o aluno é levado automaticamente a ler o texto tentando localizar nele um conjunto de palavras idênticas ou similares que também estão presentes na pergunta feita pelo professor e para a qual se exige uma determinada resposta ou informação. Não há nenhum esforço intelectual, de efetiva compreensão e inferência, apenas a identificação no texto do trecho que se repete na pergunta, o que já garante a sua resposta.

IV – *A leitura como instrumento avaliativo*: considerando esta perspectiva, a prática de leitura se reduz ao aferimento da capacidade do aluno de ler, cabendo ao docente dar um conceito de aprovação ou reprovação deste educando quanto à referida capacidade. Assim, a leitura se restringe a verificar se o aluno reconhece letras, se faz associação entre fonema e grafema, se ler sílabas, palavras, frases ou textos mais longos.

V – *A leitura numa concepção autoritária*: a partir desta concepção, há apenas uma única forma de se realizar a leitura do texto e uma única interpretação possível, autorizada para o que está escrito. Há um caminho determinado para se chegar a esta leitura autorizada em seu sentido absoluto, considerando que independe a experiência e a contribuição do leitor na produção de sentidos do texto. A leitura é tomada apenas para constatar se a leitura que o aluno faz se aproxima ou se distancia da leitura e da interpretação autorizada do autor.

Tais perspectivas leitoras fragmentadas e acríticas se fomentam no imaginário social no qual os escritos presentes nos espaços escolares são tidos como instrumentos sagrados e infalíveis, verdades objetivas, não passíveis de contestação, dúvida ou crítica, resultado da concepção de

Educação como simples transmissão de conteúdos em que o aluno se posiciona como receptor e o professor tem a função de transmitir a informação sem nenhuma mediação dialógica e interventiva.

As concepções e práticas de leitura, entretanto, devem permitir ao leitor ir além das linhas de um texto, do reconhecimento e interpretação textual. Persiste uma análise dinâmica e comparativa entre o texto com qual o interage, seu conteúdo, estilo, fins sociais e educacionais com o repertório que o próprio leitor detém, o conhecimento de outros textos semelhantes ou não, desenvolvendo desse modo, novas relações, distinções, associações, combinações ou diferenciações de concepções e posicionamentos. Parte-se dos processos de seleção, indagação, análise e reflexão para compreender os aspectos sociais de produção do texto, suas circunstâncias, razões e interesses os quais ele nos remete.

Quando se ler criticamente sempre se produz um julgamento de valor, mérito, do conhecimento produzido e analisado durante ou após a interação leitor-escrito. Segundo Silva (2009, p.33), ler criticamente um texto

é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais.

O caminho a ser percorrido pelo leitor tem o sentido e a direcionalidade movidos pela suspeita constante no que diz respeito aos vários veículos de comunicação e suas temáticas em circulação e divulgação, bem como pela intensa sensatez e sensibilidade ante a organização e estruturação da linguagem escrita em dada sociedade. Os posicionamentos de suspeita e sensibilidade são imprescindíveis considerando que interpretações da realidade, contestações ou defesas de convicções podem permear um grande número de suportes escritos seja de forma argumentativa, narrativa, descritiva ou dissertativa, dependendo do contexto do texto, do leitor, do autor e os objetivos que se pretendem alcançar.

Para construir e aprimorar tais competências da leitura crítica nos espaços de ensino persiste que os alunos estejam envolvidos em contextos problematizadores, de participação, debates e conflitos de ideias, de confiança e abertura para questionamentos, reflexões e críticas sobre todos os elementos e aspectos que configuram as propostas de ensino e aprendizagem, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido de um modo geral. Isso se dá porque,

se considerarmos que é própria da democracia a convivência com o conflito e a diferença, evidenciados na maioria das vezes por lutas, controvérsias e polêmicas nos campos do discurso e nas arenas sociais, as condutas críticas de leitura ganham um destaque bastante especial (SILVA, 2009, p. 35).

O leitor crítico deve dominar os diversos códigos da linguagem escrita, os códigos sociais da argumentação, convencimento ou persuasão, a maior quantidade e diversidade de portadores textuais, suas expressões, sentidos e análises. Ele é intelectualmente maduro, eclético, compreende e lança mão das variações, mecanismos e funções linguísticas, podendo se posicionar de forma vigilante e astuciosa contra ou a favor em diferentes situações funcionais da linguagem. Em síntese, o leitor crítico dispõe do equilíbrio, responsabilidade, perspicácia e cometimento necessários para não cair nas armadilhas dos discursos dogmáticos, céticos, de suposta igualdade, neutralidade e universalidade dos fatos. Para Freire (2011, p.30) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Ler criticamente um texto é penetrar tanto nas entranhas dos aspectos formais, estilísticos, estruturais e conteudísticos como nos aspectos sociais e políticos, uma vez que não se separa texto e contexto, linguagem e realidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de haver certos indícios de uma compreensão mais abrangente das distintas formas de leitura (fílmica, imagética, de textos escritos impressos e eletrônicos) e de uma atitude para ultrapassar a limitada decodificação dos sinais gráficos quando o professor objetiva a compreensão textual, ainda se constata concepções de práticas leitoras muito atreladas ao assunto/conteúdo de ensino, às necessidades básicas e práticas da aula como a resolução de demandas escolares, de atividades e questões, como se pode observar nos depoimentos abaixo.

Compreendo que as práticas de leitura é aquilo que tem haver com o conteúdo, independente se está lendo um livro, aprendendo com recursos eletrônicos, apresentação de um vídeo, de um livro ligado ao seu assunto, independente de um tema, de um gráfico. Fazer a leitura não para simplesmente ler, entender as significações das palavras e compreender realmente o que se está pedindo dele. Creio que o objetivo da leitura primeiro, o que veio na mente, é compreender aquele objetivo proposto com a temática. (PROFESSOR SUPERVISOR A).
Fazer com que o aluno saiba ler, interpretar e resolver. Ler o enunciado, um texto, interpretar aquilo foi dito e cruzar com aquilo que foi ensinado em sala de aula pra ele conseguir resolver a questão, o enunciado. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Essas concepções não expressam efetivas práticas de leitura crítica, necessárias não somente à leitura, compreensão e solução de atividades de ensino, mas para ir além do que graficamente está escrito, desvendar o oculto, o que está nas entrelinhas, o não dito. A compreensão crítica da linguagem escrita prescinde do exercício crítico de percepção da linguagem social, do contexto sócio-histórico que entrelaçam o léxico, pois “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 2011, p. 41). Quando a leitura da palavra parte da leitura do mundo, ela ocorre de forma

natural e significativa, pois a decifração da palavra e posterior compreensão crítica do objeto não representam algo externo à leitura do mundo, mas pertencente a ela.

A palavra ou descrição de um objeto deixa de ser simples e mecanicamente memorizada, passando a ser profundamente apreendida de modo significativo e dialético. Isto porque a palavra pronunciada contempla duas dimensões (reflexão e ação), “[...] em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p.44). Assim, mediados pelo mundo, o diálogo é o encontro dos homens para pronunciar o mundo, não se restringindo à relação eu-tu. Pronunciar a palavra é pronunciar o mundo, daí a leitura de ambos deva ser um ato reflexivo, dialógico, democrático, vivencial, portanto, uma práxis.

Considerando suas concepções de leitura, os professores supervisores também revelaram algumas das formas encontradas de realizar suas práticas leitoras no espaço escolar, umas apresentam lacunas quanto à criticidade necessária ao ato de ler, outras evidenciam aspectos reflexivos e críticos, conforme relatos a seguir:

Sempre tento iniciar as minhas aulas com um momento de reflexão até mesmo para que eles pudessem se despertar naquele momento. A partir das leituras que eles fazem, a gente vai pontuando o que acharam de importante e o que já sabem sobre determinado conteúdo. A gente vai pontuando pra quando ele expressar o conteúdo eu possa fazer a ponte, o feedback até mesmo pra valorizar aquilo que ele já sabe. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

O que a gente pode fazer é trabalhar a interpretação de textos em cima da disciplina de matemática. Trabalho questões, em especial questões do enem que são mais contextualizadas, você vai lendo o enunciado, vai tentando junto com ele interpretar. O grande desafio hoje é fazer com que o aluno raciocine e interprete, mas de forma lógica. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Eu sempre levo um texto de reflexão relacionado ou não com o assunto da aula pra eles refletirem, pensarem (PROFESSOR SUPERVISOR H).

Nos depoimentos, observa-se certa tentativa de associação entre os conteúdos de ensino, o contexto da instituição escolar e o mundo da cotidianidade; os conceitos e relações advindos da experiência escolar aos que se originam na vivência cotidiana de outros espaços, tempos, situações e sujeitos sociais. Compreende-se, de certo modo, a importância da leitura da palavra precedida da leitura da realidade, de relacionar texto e contexto, o saber científico e o saber do senso comum do aluno, numa tentativa de favorecer uma leitura significativa. Esta leitura, entretanto, ainda se limita ao entendimento do que supostamente fosse a ideia principal do texto, do que talvez devesse ser o objetivo do autor, restringindo-se apenas ao que está posto, ao visível. Isto é importante, mas também se deve questionar sobre as condições e o porquê de produção do escrito, bem como a respeito dos interesses para os quais ele se direciona e suas relações para a manutenção do *status quo*, uma vez que nem todo escrito tem caráter revolucionário.

A leitura crítica decorre a partir da relação entre aspectos linguísticos e contextuais de produção do texto, portanto, uma compreensão crítica do ato de ler que segundo Freire (2011, p.19) “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipe e se alonga na inteligência do mundo”. Persistindo desse modo, a necessidade da passagem do mundo imediato, das primeiras leituras mais experienciais, sensoriais e perceptivas para o mundo de contextos mais complexos, o da leitura da palavra. Esta será tão mais correta e profunda quanto seja a capacidade de associar o mundo da instituição de ensino ao mundo da cotidianidade; os conceitos e relações advindos da experiência escolar aos que se originam na vivência cotidiana, de outros espaços, tempos, situações e sujeitos sociais.

Para a leitura, persiste a criticidade necessária como contraponto às relações simbólicas de dominação de uma classe sob outra gera conflitos ao suposto consensus e bem estar social. Silva (2009) afirma que a criticidade como expressão da cidadania e um valor atitudinal é conduzida ideologicamente pelos detentores do poder econômico e político, uma vez que a conservação e perpetuação dos privilégios materiais e simbólicos de uma classe social dependem do nível de alienação da consciência e do conformismo da sociedade. Não se objetiva formar leitores críticos, pois é uma ameaça ao *status quo*.

A compreensão crítica da linguagem escrita prescinde do exercício crítico de percepção da linguagem social, do contexto sócio-histórico que entrelaçam o léxico e contrariando as perspectivas e práticas leitoras mecanicistas, a vivência da leitura crítica por professores e alunos deve considerar que

[...] são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2016, p.34).

O processo de leitura crítica da palavra possibilita vivenciar o movimento de reflexão e ação, de ir do mundo à palavra e depois realizar a ação inversa. O sujeito inicia o ato de ler a palavra, precedido da leitura de seu mundo, depois é capaz de produzir a leitura da leitura anterior menos crítica do mundo e desse modo, de se posicionar enquanto sujeito criador e político perante a construção de sua própria linguagem escrita e a leitura dessa linguagem.

Entremeadas ao panorama acima, acentuam-se nas entrevistas dos professores supervisores, alguns aspectos que dificultam o desenvolvimento de suas práticas de leitura em sala de aula tais como: os cognitivos, os comportamentais e aqueles no âmbito das relações estabelecidas entre professor, conhecimento e aluno que, de certo modo, expressam as interfaces até então condicionadas entre Universidade, Escola e Sociedade.

Uma das dificuldades mais gritantes é trabalhar com alguns alunos que não têm certas estruturas desenvolvidas. Ele tem dificuldades de abstrair. Está atrelada também a questão comportamental. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

Uma das principais dificuldades é a participação, por que nem todos querem participar justamente pela falta do interesse. Segundo, eles têm muito medo da rejeição dos colegas, da timidez, eles têm receio dos colegas vão dizer, fazer. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

O grande problema de todo professor hoje é a falta de preparo dos alunos. A matemática não é só números, é interpretação assim como o português. Por incrível que pareça eu me deparo com alunos do terceiro ano que não sabe interpretar, alguns nem sabe ler. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Em meio às dificuldades educacionais e relacionadas ao comportamento dos discentes, que são, por sua vez, decorrentes de problemáticas sociais além das instituições de ensino, destaca-se o baixo nível de aprendizagem dos alunos como uma das dificuldades de enorme relevância, por constituir ponto-chave inicial para a reflexão crítica sobre a Educação, a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, a formação docente, as condições de exercício do magistério, os processos de aprendizagem vivenciados pelos discentes, dentre outros elementos. Ressalva-se o fato de que isto só é possível se a referida reflexão ocorrer sobre as bases dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos, que fomentam, sustentam, movimentam e reproduzem toda a dinâmica da sociedade, de existência e sociabilidade entre os seres homens.

Nessa perspectiva mais ampla da conjuntura social, analisa-se o baixo nível de aprendizagem discente, articulada às péssimas condições institucionais, físicas, materiais e didático-pedagógicas na oferta da Educação escolar que, analisada na esfera da história da Educação e do magistério brasileiro, exprime mais retrocessos do que propriamente avanços concretos e que “na vertente do ‘sentimento’, não se pode afirmar que o professor esteja vivenciando um período de felicidade, a menos que cego e alienado da sua própria existência na sociedade capitalista” (SILVA, 2008, p.54). Ante os ciclos históricos de ilusão e desilusão no magistério brasileiro e das precárias condições que envolvem o saber e o saber-fazer docente, o professor se mostra reificado em suas relações com os demais sujeitos e consigo.

Em síntese, ao longo dos tempos, as instituições de ensino parecem não conseguir desempenhar seu papel social de produção cultural, formação e humanização do homem. Na melhor das hipóteses, “a escola parece estar cumprindo somente a primeira condição envolvida no ensino da leitura – de alfabetizar. Ora, a alfabetização é uma condição necessária, mas não suficiente para a formação do leitor crítico” (SILVA, 2011, p.78).

Vale frisar que as práticas de alfabetização e letramento que trabalham com diferentes gêneros e portadores textuais (revistas, jornais, histórias em quadrinho, livros infanto juvenil e escritos como receitas, contos, fábulas, dentre outros) e de estímulo à leitura de livros didáticos e paradidáticos no âmbito da biblioteca se configuram como importantes iniciativas de incentivo a prática prazerosa da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo-as também como práticas que podem

ser fomentadas na biblioteca escolar (Souza; Coutinho, 2020). As fragilidades no ensino escolar, entretanto, são evidenciadas e constatam que ele favorece apenas as conexões entre código oral e código escrito, daí as dificuldades dos alunos, em sala de aula, de compreender, refletir e abstrair, de estabelecer inter-relações de texto e contexto, pois, limitados, os discentes só conseguem realizar a leitura e a reprodução literal do texto. Muitas vezes, dependendo do escrito, reproduzem-se também maneiras de sentir, pensar, fazer e viver próprias do modo e das relações capitalistas registradas no escrito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos tempos, a não intervenção das práticas de leitura crítica nos vários espaços e instituições sociais promove a ignorância e a consciência ingênua do homem, o congelamento de sua capacidade reflexiva, lúcida e crítica e dessa forma, a total subserviência humana. Esquemas simbólicos de manutenção da ignorância e da escravização da consciência humana mascarados em concepções, valores e posicionamentos de convivência social são necessários à lógica do mundo dominante e a aceitação “consensual” dos argumentos que a sustentam. Assim, tem-se o cenário de formação de sujeitos não leitores críticos que por sua vez, são necessários à reprodução material e ideológica da classe dominante, por conseguinte, das múltiplas formas de manipulação, dominação, exclusão e dependência de uma camada social sobre outra.

Marcas desse cenário são percebidas nas concepções e práticas leitoras vislumbradas nos discursos dos professores entrevistados. Arelada a aspectos pragmáticos, técnicos, conteudísticos, memorísticos, gramaticais, linguísticos, avaliativos, de decodificação textual e simples extração de mensagens e informações, a leitura se apresenta autoritária ao se reduzir à limitada busca por uma única interpretação possível e autorizada do escrito. Vale destacar que perspectivas com nuances críticas de leitura também foram constatadas nos depoimentos docentes, ao pretender a partir das práticas leitoras certa compreensão reflexiva do texto e do próprio mundo, no movimento dialético de escrita, transformação e posterior reescrita.

A leitura da palavra e do real somente ocorrerá de forma espontânea e significativa a partir do sujeito criador de sua própria história no e para o mundo. Assim, para além de tais nuances reflexivas, a leitura deve posteriormente possibilitar desocultar nos instrumentos inscritos, as atitudes, os valores e as orientações de ajustamento e padronização dos sujeitos às estruturas injustas e antidemocráticas de funcionamento da sociedade capitalista. Tais estruturas promovem em geral o conformismo, a obediência, a individualidade, a divisão social, bem como relações de subordinação e dominação.

Além disso, é relevante a vivência de processos de leitura, mas também de processos de ensino de leitura, de transformação dos modos convencionais, ingênuos, conservadores e passíveis de ver e

se posicionar diante dos escritos; de projetos de leitura crítica das diversas formas de manipulação, exclusão e dependência dominantes que fazem com que a mentira seja aceita consensualmente como verdade absoluta, mascarando a objetividade dos fatos.

Ante aos achados encontrados pela pesquisa no âmbito das concepções e práticas leitoras vivenciadas na educação básica, pode apontar como inferência de que há certa relação de interdependência entre a leitura realizada (na escola) e a instituição de formação docente (Universidade), que por sua vez deve ser problematizadora, questionadora de seus programas e planos institucionais e curriculares, de suas finalidades, objetivos, contextos políticos, sociais e educacionais, fomentando desse modo conflitos, discussões, posicionamentos e defesas de convicções em todos os seus níveis, instâncias e aspectos. A formação do profissional leitor crítico (ensino superior) possivelmente terá suas marcas vislumbradas posteriormente na formação do aluno leitor crítico (educação básica). Os processos culturais de formação leitora vivenciados na universidade devem estar vinculados a projetos para além da restrita comunidade universitária, de transformação social, política, econômica e cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e mediocridade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Maria Solange Domingues de; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. *Biblioteca escolar e o incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental*. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n.1, p. 1851-1860, jan. 2020.