



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**A LEITURA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM
ESCOLAS DA REDE PARTICULAR, NA 4^a SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM BELÉM DO PARÁ: UMA
BUSCA PARA ALÉM DECODIFICAÇÃO**

MARIA DE NAZARÉ DE MELLO E SILVA SOARES

Orientadora: Professora Doutora Ângela Balça

Évora – Portugal 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**A LEITURA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM
ESCOLAS DA REDE PARTICULAR, NA 4^a SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM BELÉM DO PARÁ: UMA
BUSCA PARA ALÉM DECODIFICAÇÃO**

MARIA DE NAZARÉ DE MELLO E SILVA SOARES



Dissertação apresentada para obtenção do grau de 179 367
Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Ciências da
Educação

Orientadora: Professora Doutora Angela Balça

Évora – Portugal 2010

EPÍGRAFE

“A prática da expressão da escrita é da maior importância, não apenas na escola média: ela deve percorrer todos os anos da vida escolar, numa progressão infatigável. O professor é um educador que conduz seus alunos a interpretar os fatos”

Flávia Barros Carone

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido e as minhas filhas por todo o apoio e compreensão nas horas de estudos em que precisei me ausentar.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	37
PNAD. Plano Nacional de Desenvolvimento.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo do alunado	89
Gráfico 2- Sexo e Idade masc	90
Gráfico 3- Sexo e Idade fem	90
Gráfico 4- Origem do aluno..	90
Gráfico 5- Moradia com os pais	91
Gráfico 6- Gosta de ler	91
Gráfico 7- Outros livros	92
Gráfico 8- Livros infantis	92
Gráfico 9- Histórias de lendas	93
Gráfico 10- Utilização de livros.....	93
Gráfico 11- Idade dos professores.....	94
Gráfico 12- Estado civil	95
Gráfico 13- Tempo de docência.....	96
Gráfico 14- Titulação	96
Gráfico 15- Estratégias.	97
Gráfico 16- Leitura em grupo.....	98
Gráfico 17- Metodologia diversas.....	98
Gráfico 18- Leituras interpretativas.....	98
Gráfico 19- Sexo- coordenadores.....	99
Gráfico 20- Masc. Coord	100
Gráfico 21- Fem. Coord	100
Gráfico 22- Tempo profissão mas.....	100
Gráfico 23- Tempo profissão fem.....	100
Gráfico 24- Titulação mas.....	101
Gráfico 25- Titulação fem	101
Gráfico 26- Gêneros de leitura.....	101
Gráfico 27- Ações de estímulo à leitura.....	102
Gráfico 28- Programas de formação de leitores.....	103
Gráfico 29- Frequência à bibliotecas	103
Gráfico 30- Incentivo à literaturas.....	104
Gráfico 31- Mecanismos Pedagógicos.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número Absoluto.....	97
Quadro 2 – Discurso de Linguagem – Coordenador.....	105
Quadro 3 – Discurso – Roberta.....	106
Quadro 4 – Discurso – Alcione	106
Quadro 5 – Discurso – Beatriz.....	107
Quadro 6 – Discurso – Nádia	107
Quadro 7 – Discurso – Rose	108
Quadro 8– Discurso de Linguagem- Professores	108
Quadro 9 – Discurso – Fátima.....	109
Quadro 10 – Discurso – Paula.....	110
Quadro 11 – Discurso - Eliana.....	110
Quadro 12 – Discurso – Márcia.....	111
Quadro 13 – Discurso – Alice	111
Quadro 14 – Discurso – Karine	112
Quadro 15 – Discurso – Regina.....	112
Quadro 16 – Discurso de Linguagem dos alunos.....	113
Quadro 17 – Discurso – Paulo	114
Quadro 18 - Discurso – Ana Beatriz	115
Quadro 19 – Discurso – Carolina.....	115
Quadro 20 – Discurso – Barbara	115
Quadro 21- Convergências	117

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	12
1.1. Exposição do Tema e do Problema.....	12
1.2. Objetivos.....	14
1.2.1. Objetivo geral.....	14
1.2.2. Objetivos específicos.....	14
1.3. Relevância do Estudo.....	15
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1. Desenvolvimento da Leitura.....	16
2.2. Ensino do Ato de Ler.....	20
2.3. A Formação do Leitor Iniciante.....	24
2.4. O Letramento e a Alfabetização no Ensino da Leitura.....	27
2.5. O Planejamento de Estratégias da Leitura.....	31
2.6. Os Aspectos culturais da Leitura em classe.....	34
CAPÍTULO 3 - APRENDIZAGEM E DECODIFICAÇÃO.....	37
3.1. A Decodificação e a Prática Docente.....	41
CAPÍTULO 4 - A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS....	49
4.1. A Leitura como Avaliação.....	50
4.1.2. A Concepção da Leitura de forma Autoritária.....	51
4.2. Descobrir o Prazer de Ler.....	59
CAPÍTULO 5 - A LEITURA COMO ESTÍMULO NO UNIVERSO FANTÁSTICO.....	63
5.1. A Leitura de Contos e Fábulas.....	65
5.2. A Leitura dos Mitos nas Literaturas.....	66
CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA.....	71
6.1. Metodologia Utilizada na Pesquisa.....	72

6.2. Local da Pesquisa.....	73
6.3. Colaboradores.....	73
6.4. Atividade de Campo.....	74
6.5. Procedimentos.....	78
6.6. Instrumentos de Coleta de Dados.....	79
6.6.1. Questionários.....	79
6.6.2. Entrevista semi-estruturada.....	80
6.6.3. Observação participante.....	81
6.6.4. Grupos focal.....	82
CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DE RESULTADOS.....	83
7.1. Análise de Dados.....	81
7.1.1. Pesquisa – Alunos.....	82
7.1.2. Pesquisa – Professor.....	87
7.1.3. Pesquisa – Coordenador.....	100
7.2. Análises Ideográficas e Nomotética.....	101
7.3. Análise Singular dos Coordenadores.....	102
7.4. Análise Singular dos Professores.....	103
7.5. Análise Singular dos Alunos.....	105
7.6. Análise Ideográfica – Coordenadores.....	106
7.7. Análise Ideográfica – Professor.....	108
7.8. Análise Ideográfica – Alunos.....	114
7.9. Análise Nomotética.....	115
7.9.1. Rede de significados apresentados pelos pesquisados.....	117
7.9.2. Convergências.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS.....	131

RESUMO

O presente estudo está baseado na Metodologia fenomenológica, com pesquisa bibliográfica e de campo. Apresenta como objetivo geral, analisar como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de leitura, assim como, os estímulos e a prática do ato de ler em alunos de tenra idade em escolas particulares de Belém do Pará, em turmas da 4ª Serie, do Ensino Fundamental. Tendo como objetivos específicos averiguar o ponto principal de indagação está centrado na questão se a leitura prática é apenas o desenvolvimento dos códigos lingüísticos aprendidos, ou buscar não somente o processo de decodificar, sem considerar os aspectos mais abrangentes como a interpretação do texto, direcionado para o leitor ativo e atuante na compreensão das idéias do autor. Tal questionamento a respeito do processo de aprendizagem da leitura em nível fundamental das escolas particulares de Belém do Pará foi perguntado por meio de pesquisas de campo, a professores, alunos e para a coordenação, utilizando como instrumento de coleta de dados, questionário com perguntas abertas e fechadas de opinião entrevistas e grupos focais. No decorrer deste estudo, nota-se que para formar leitores mirins, serão exigidos alguns requisitos importantes, como a escolha de bons livros e atividades norteadoras de estimulação em classe e até mesmo fora dela. Afim de que principalmente o aluno em fase inicial de aprendizagem, seja e sinta-se preparado e ainda, conscientizado da importância da leitura para o seu questionamento crítico, como cidadão do futuro. Para tanto, fatores que interferem no processo de leitura, tais como: títulos variados, histórias que versem a respeito do imaginário cultural, textos direcionados ao público infantil, que despertem o interesse do alunado, além de apenas ler os códigos lingüísticos na aquisição do texto, sem obtenção dos critérios interpretativos, que este possa evocar. A leitura é tida pela sociedade em geral, como um fator que pode levar o individuo a descobertas de novos patamares e horizontes sociais, mas somente indo além do mecanismo na apresentação dos textos em sala de aula, é que o professor poderá atingir os níveis de compreensão integral do sistema escrito. Ensinando a ler, com elementos fundamentais para a iniciação de leitura interpretativa e proficiente no ensino fundamental.

Palavras-Chave: Leitura, textos, leituras, decodificar, interpretar, Ensino Fundamental

ABSTRACT

The present study is based upon the Phenomenological Methodology, with field and bibliographic research. It presents as a main objective the analysis on how the teaching and learning educational process develop upon the reading skills, as well as the encouragement and practice of reading in students of young ages in private schools in *Belém*, state of *Pará* (Brazil), in fourth grade groups, in elementary school. Having set specific goals, the search is centered in the practical reading ability matter, and if such ability is of linguistic code development solely learned or the search of not only the decoding process, without taking in consideration the broadening aspects, such as text comprehension, targeting the active reader especially when it comes to the author's ideas. Such discussion regarding the reading learning process in elementary levels in private schools in *Belém*, state of *Pará* (Brazil) is questioned by field research, teachers, students and the coordination, using as data collecting instruments, questionnaires with open and closed questions, interviews and focal groups. Along the study, regarding the formation of young readers, it requires some aspects, such as, the choice of good titles and in-class stimulating activities or even outdoor ones, so the students – especially the ones in the initial phase of learning – are and feel prepared and even conscious of the importance of the reading for their critical thinking – as a future citizen. Therefore, the factors that may interfere in the reading process, for instance, varied titles, stories that verse towards the cultural imaginary, texts directed to the young public, that awaken the interest of the student body, beyond the linguistic codes acquired in the texts, not obtaining the interpreting criteria that it might evoke. The reading is, by the society, a fundamental factor that might lead the human being to discovering new standards and social horizons, but only going further the typical mechanisms in presenting the texts in class, is when the teacher may reach the whole levels of comprehension of the written system, teaching how to read, with fundamental elements to the initial reading in elementary school.

Keywords: Reading, texts, readings, to decode, to interpret, Elementary School.

CAPITULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Exposição do Tema e do Problema

O desafio de desenvolver a leitura no ambiente escolar, perante aos alunos iniciantes, é algo norteado por ações educacionais e práticas pedagógicas que proporcionem uma aproximação produtiva com os livros, e que conduza na formação do leitor proficiente. O papel da escola também seria de oportunizar momentos de convivência que desenvolvesse o hábito de ler no leitor em formação, como em redes de leituras em classes, semanas literárias, visitas a feiras de livros e lançamentos de novos títulos e sessão de autógrafos. São alguns exemplos de práticas educativas salutares que estivessem voltadas para a sistematização da leitura estar presente de forma natural no dia a dia das interações com as diversas disciplinas, orientando estratégias comuns e funcionais, como freqüentar a biblioteca da escola, o laboratório ou a sala de artes.

Fomentar ações de sensibilização e aproximação do mundo das letras, despertando o encantamento pelas páginas de um livro, sendo ainda um momento de libertação de conceitos ultrapassados, tais como; o oferecimento de textos prontos aos alunos, sem interpretação ou questionamentos. Apresentar uma sistemática de decodificação da leitura na aprendizagem pode ser um fator determinante para promover novas idéias no alunado. Apontando para o conceito de cunho generalizado que permeia o imaginário da sociedade, é de que a escola possa ser um referencial e um diferencial na vida de quem a freqüenta, principalmente naquele que se encontra na condição de estudante. Adquirindo conhecimentos diversos além de informações para sua formação que irão se coadunar com aquelas que poderiam já ter vindo com ele anteriormente ao ingresso no recinto escolar. Levando então ao aluno, a conhecer mais sobre si mesmo e seu meio social, tornando-se um ser consciente de suas referencias históricas, enquanto homem que pertence a uma comunidade, constatando a importância de seus costumes e vivências a respeito de sua realidade.

A criança ao ingressar na escola, seguindo a sua idade maturacional, inicia os primeiros passos para torná-la um leitor proficiente, dando seqüências nas séries iniciais. Sendo que um dos primeiros fatos que ocorrem nesse processo, é se deparar com um mundo

novo, repleto de novas descobertas. Diante deste contexto, uma das primeiras estratégias relacionadas ao seu ingresso, é o contato na apresentação de um livro, seja didático ou paradidático. Este momento inicial deveria ser carregado de várias considerações pedagógicas individuais ou não, preparando o início de um grande relacionamento com a leitura própria.

Reconhecer habilidades, decodificar e codificar, sem automatismos de palavras, interpretar e desenvolver desdobramentos de um texto que seja motivador e revele ao aluno, um grande roteiro de indicações no desenvolvimento de suas habilidades na língua portuguesa ou em outras disciplinas, são orientações que toda criança em atividade intelectual deveria receber. Contudo, as estratégias e abordagens anseiam por metodologias que buscam resultados mais vultosos, em relação à leitura compreendida como uma interlocução, assim como tantas outras atividades de linguagem oral e escrita.

A construção das habilidades lingüísticas e conseqüentemente a compreensão do sentido textual transformará o objeto da leitura, se ao conduzi-la, esta for de caráter abrangente e questionador, não passivo ou omissivo. Postular um conjunto de programas para desenvolver de habilidades no aluno envolve passos para a compreensão dos aspectos globais e sua diversidade no ato de conhecer e interpretar, ressaltando suas próprias capacidades. Sendo assim, podemos crer que o papel da escola é criar uma nova concepção que seja inovadora no ensino da leitura. Assim sendo, “ *O ensino da leitura em escola particular segue as linhas teóricas do processo da aprendizagem por meio dos métodos alfabético, silábico e fônico?*”

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo geral

Analisar os métodos de ensino de incentivo a leitura na língua portuguesa em turmas de quarta séries em escolas de ensino da rede particular.

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar os fatores que favorecem o desenvolvimento da leitura; analisando as metodologias utilizadas para a leitura na disciplina da língua portuguesa; E ainda, Identificar as estratégias motivadoras no hábito de ler; Verificando os métodos de aprendizagem que conduzem a decodificação e interpretação de textos adotados nas classes.

1.3. Relevância do Estudo

A importância do tema se faz em razão de apontar para a principal função social da escola; facilitar ao aluno o acesso ao conhecimento e promover um pleno desenvolvimento constantes nas atividades escolares. Para dar vazão a um pleno decorrer da aprendizagem é necessária uma série de fatores que juntos formarão os pilares para a sustentação precisa de um posicionamento nas formas de ensino, e na construção dos pressupostos básicos de absorção de conhecimentos na escola, bem como os fatores que facilitarão uma concepção transformadora na prática da leitura, em toda a trajetória escolar.

Diante de várias abordagens sobre o processo de ensino aprendizagem implica-se aqui, um fator preponderante que pertence ao elo que une todas as correntes que resultam no desenvolvimento e no crescimento intelectual do aluno, quando este se apresenta na valorização e no revigoramento das práticas da leitura, bem como o revigorar das questões pedagógicas nos espaços e tempos da aula. Ensinar o sentido de gostar de ler, indicando, sugerindo uma literatura estimulante e que verse a respeito de títulos variados, inclusive de questões regionais e suas contribuições significativas, contextualizadas no cotidiano escolar, visando mais um instrumento educacional na formação de jovens leitores.

O Ensino da leitura torna-se fundamental em conjunto com as vertentes direcionadas para a solução de problemas relacionados com o baixo aproveitamento escolar, como por exemplo; o desinteresse em manusear livros de histórias e conhecer novos horizontes. Torna-se então, o papel do professor, um fator de transformar a sua própria prática, em levar a descoberta do prazer de ler, e sua importância do lido e do escrito, em relação ao indivíduo, perante a cultura escrita e com os demais a sua volta, pois a leitura também está presente em todos os espaços de circulação pública, com cartazes, avisos, mensagens, que informam assuntos comuns no quadro ou mural da escola.

A contribuição para o debate sobre o processo de produção da leitura a sua análise na promoção das representações e escolhas das estratégias, que reportam ao sucesso ou fracasso, nas representações das práticas promovidas nas avaliações e no ato de ler, no saber e o não-saber no segmento cultural que privilegia o domínio da língua escrita, as coordenações interpretativas e espaciais, específicas da 4ª série, do ensino fundamental, não estão a cargo específico de professores de uma só disciplina, mas de todos aqueles que se dispõem a educar.

CAPITULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Desenvolvimento da Leitura

A intencionalidade factual de desenvolver o hábito da leitura entre os alunos na escola, ou proporcionar um ambiente facilitador e favorável desde cedo, apresentando uma linguagem facilitadora inicialmente que envolva o leitor. Segundo Morin (2009, p.45) “A linguagem adaptada é a audiovisual, de quatro instrumentos: palavra, escrita, som, e imagem. Acessível na medida em que haja o envolvimento politônico de todas as linguagens”. Sendo que as linguagens contidas nos livros possam desenvolver o tecido imaginário e o da vida prática, que permita uma aproximação agradável e produtiva com os livros, favorecendo o florescer do interesse pelo ato de ler, como uma prática cotidiana dos jovens alunos.

De acordo com Cavalcanti (2002, p.24) “É na literatura que vamos encontrar a linguagem no ápice de sua possibilidade de comunicação, é o registro cultural do homem, assim como cada leitura é única”. A linguagem encontrada nos textos literários emerge a possibilidade da subjetividade daquele que lê, é um contato com um universo vivo, em que a comunicação se faz presente. Contudo, conceber as idéias e trabalhar em conjunto, estimulando o hábito de ler nas escolas, é algo que muitos educadores almejam com idéias funcionais, articuladas por contadores de histórias ou por meio da transmissão oral, constantes nos planos de ensino; como redes de leituras ou semanas do livro, ou ainda quando tornam uma agradável realidade compartilhada, em que a visita a uma biblioteca seja tão corriqueira e natural, quanto conhecer a uma novidade tecnológica.

Segundo Lajolo; Zilberman, (1999, p.227) “as obras escolhidas por crianças quando escapolem da rígida rotina escolar, parecem responder às exigências da fantasia”. Quando se inicia o processo de apresentação das obras literárias, que serão utilizadas com os alunos, há de se perceber um interesse por títulos que englobem assuntos pertinentes à infância, visando um estreitar de conhecimentos anteriores, que as crianças já possuem oriundas dos planos educativos, desde o escutar das histórias de fantasias em casa, até chegar ao uso das leituras de rotinas nas escolas.

A essência marcante do processo alfabetizatório, está baseada na concepção de que os professores devem reconceitualizar o vasto leque de habilidades que os alunos começam a ter domínio, antes mesmo de entrarem na escola formal, devido à bagagem de conhecimentos trazidas de seus lares e serão modificadas ou inseridas pelos novos, e seus diferentes tempos, modos de utilização, a descobrir e construir um sentido para os textos, no processo de aprendizagem da leitura.

Conforme diz Smolka (2008, p.11), “podemos ver os diferentes usos da língua escrita como localizados em tempos concretos, no dia-a-dia das pedagógicas rotinas escolares”. Ao ingressar na escola, a criança apresenta a linguagem aprendida em casa e na escola aprenderá a fazer uso dos códigos lingüísticos pertencentes a língua escrita, e a usar nos tempos certos com o entendimento concreto da mesma. A escrita e a linguagem são domínios de desenvolvimento, não apenas disciplinas constantes do currículo escolar, em que os diversos modos de utilização da língua escrita então presentes nas atividades diárias de uma escola.

Segundo Chartier, A.M., Clesse e Hébrard (1996, p.9): Ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças aos conhecimentos anteriores (entre os quais, o código), ao contexto de recepção, aos elementos informativos selecionados, etc.. Estes conhecimentos anteriores serão pontos de compreensão no contexto da aprendizagem de novos códigos, sendo que um dos lugares para melhor se começar o processo interativo é a biblioteca.

Sob este aspecto Caligari (1995, p.117) aponta que “a biblioteca de uma escola tem que ser mais dinâmica possível, pois é de fato um complemento necessário, indispensável à formação dos alunos e professores”. As atividades que enfatizam a utilização de empréstimos de livros, a frequência à bibliotecas e as salas de leituras, não somente para tarefas e pesquisas escolares, mas acrescidas de momentos indissociáveis de aprofundamento com conhecimentos as práticas de leitura, como um momento desejável sendo esperado pela turma.

Para Ferreira (1990, p.19) “A leitura é, pois, um processo dinâmico muito ativo. Os leitores utilizam todos os seus esquemas conceptuais quando tratam de compreender”. A forma de perceber a língua materna, de conceber a leitura como uma atividade que inclui uma abordagem de maior complexidade, levando o leitor a descobrir o sentido do texto, através do dinamismo dos esquemas conceptuais e criando uma relevância entre os sentidos interacionistas para conduzir melhor a compreensão.

Segundo Kleiman, (1993, p.56) “construir a autoconfiança do aluno com estratégias para resolver os problemas na leitura”. Levando-se em consideração que a leitura exige uma gama de habilidades do leitor, na busca da obtenção do sentido presente nos textos, as estratégias lingüísticas surgem ao encontro da necessidade da construção e observação dos fatores extralingüísticos ou contextuais que estão relacionados com o conhecimento prévio e aos seus objetivos anteriores.

Conforme Geraldi (1997, p.85), “a língua é entendida como instrumento de comunicação com sistemas e mecanismos estruturais, e a escola desenvolve no aluno habilidades e competências para o uso da língua”. Neste âmbito, pode-se dizer que aulas bem-sucedidas incorporam vários ingredientes essenciais ao processo de aprendizagem. E que o equilíbrio desses mesmos ingredientes, é que irão determinar o nível de engrandecimento e aprendizagem, além da proficua satisfação do aluno.

Daí a importância das decisões concernentes a preparação dos elementos que envolvem as linguagens na sala de aula, as técnicas de apresentação e ritmo de instruções, sabendo que todas as opções afetarão a todos os atores sociais de uma escola.

Afirma Orlandi (1987, p.160)

A compreensão das leituras apresentadas nas escolas abrange o ato de interpretar e atribuir os múltiplos sentidos às palavras ali contidas. Os textos didáticos trazem inúmeros fatos e informações que congregam várias teorias que apontam para a imaginação ou somente para o entendimento, mas que devem envolver o aprendizado da leitura e o significado do gostar de ler livros, de títulos diversos, dando vazão a imaginação.

No entanto, a proposta sobre a leitura comumente, envolve a tentativa de conciliar a compreensão com a interpretação do texto, assim como as idéias do autor. O papel que as práticas sociais de leitura e escrita na medida em que, foram se tornando complexas e libertadoras de condições de outrora, passaram a exigir mais dos sujeitos, assim como mais habilidades denominadas de codificar e decodificar, redefinindo o conceito de somente aprender a ler, estando simplesmente definido como alfabetizado.

Segundo Gadotti (1981, p. 38) “compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se”. A compreensão dos textos está voltada para o sentido da projeção de encontros e significados, que resultarão no processo de

interpretação e encontro do momento próprio pedagógico da leitura, que transforma o ato de suplantar o texto lido, aliando as idéias do autor com suas concepções enquanto sujeito que está ainda transitando no aprendizado da leitura.

No entanto há, de se buscar um ensino próprio de encaminhamento didático-pedagógico, subjacente à orientação e produção da leitura nas escolas. Neste sentido aponta Freinet (1978, p.25) “é certo que não se pode mudar as condições materiais de um dia para o outro (...), mas pelo menos não partirá às cegas, no ar, cheio de um idealismo platônico que se deixa abater diante das dificuldades”. Faz-se necessário então, o entendimento de que, as dificuldades para a implantação de um projeto de leitura reflexiva e interpretativa, são muitas, inclusive a carência de materiais em algumas escolas e o suplantar de concepções autoritárias ou paliativas no emprego da atividade literária, seja a oferecida pela escola ou pela postura do professor na orientação ao alunado.

Completa ainda Freinet, (1978, p.26) “o esforço pedagógico do professor deve tender, na medida do possível, a subtrair a criança do domínio de um dogmatismo escolar já ultrapassado e, por conseguinte transformá-la em obreira da ação do grupo”. A concepção do processo ensino-aprendizagem deve estar voltada para os objetivos de transformar o aluno num leitor reflexivo desde o início de seu aprendizado alfabetizatório, na orientação e condução da produção da leitura.

E, mesmo consciente das dificuldades materiais que muitas escolas brasileiras enfrentam, o professor deve estar consciente de que as barreiras autoritárias no emprego da prática da leitura que distanciam dos resultados que conduzem a transformação da criança num leitor criativo e interpretativo, que através do diálogo pedagógico a ação do grupo, pode se tornar mais coesa e fortalecida, perante a evitar que os dogmas ultrapassados ainda exerçam um papel de dominação nos alunos, e por consequência nos resultados didáticos do ensino.

Definindo o alfabeto, de forma sintética é possível afirmar que a utilização da técnica empregada para o registro de sons da fala sob forma visível, em que o leitor se vê diante de ideogramas ou de notação semítica para compreender o sentido das linhas, após o conhecimento dos códigos lingüísticos, que conduzirão ao aprendizado da leitura posteriormente, numa relação significativa com a variedade dos textos inicialmente didáticos, presentes nas escolas das primeiras séries.

Segundo Hoffmann, (2008, p.139)

Há muitos textos didáticos presentes nas escolas, textos informativos, teóricos. Textos que apontam dados, que enunciam fatos, que não podem ser imaginados, apenas entendidos, memorizados pelo leitor. Existem os romances, as poesias, os filmes. Estes são textos para se imaginar, para se recriar, para sonhar.

Segundo Manguel, (1977, p.80) “é o leitor que lê o sentido, é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível”. Para gostar e ter hábito da leitura é necessário viver e reviver o que são sentimentos relacionados ao próprio ser, entendendo de forma metafórica, na reconstrução do entendimento e na atribuição dos significados contidos nos textos, indo além das palavras, além das imagens, buscando o contexto social proposto, dentro das dimensões substanciais, no processo metafórico, de reconhecimento e sentido.

2.2. Ensino do Ato de Ler

Conforme Pennac (in Ferreira, 2002, p.141), “é possível, sim, ensinar a gostar de ler! Desde que não se cometa o pecado capital contra o prazer da leitura: obrigar a ler!” O papel do educador em transformar na prática, a descoberta do prazer de ler e sua importância para o estabelecimento de pontes entre o conhecimento prévio com os novos, que transcendam o simples decodificar dos fonemas, elevando na condição de interpretar os textos, considerando-se seus conhecimentos inerentes, também como, suas habilidades aprendidas visando uma melhor fluência na leitura, ensinando a ler para ler com gosto.

Neste sentido aponta Demo (2006, p.35) “é urgente ensinar a gostar de ler. Ler para brincar com as palavras, ler para imaginar, ler para sonhar”. Um belo livro, ao ser escolhido para ser utilizado como objeto de leitura com alunos, muitas vezes é transformado numa simples resenha, sem a preocupação de conversar a respeito do mesmo com a turma, restringindo a interpretação com modelos que implicam na obrigatoriedade, que aliena o gosto da descoberta e interesse pelo leitor iniciante.

Assim determina Demo, (2006, p.26) “precisamos formar leitores para sempre, considerando que a leitura é essencial à cultura de um povo”. Nas escolas apenas é propagada

a necessidade de ler para escrever e falar melhor, contudo, nem sempre o compromisso de oportunizar a escolha de livros adequados e prazerosos, ou ainda de cunho cultural, leva uma leitura mecânica ou obrigatória que em nada contribuirá para despertar o encantamento com gosto pelo que foi lido, comprometendo a formação dos leitores.

Ao conceituar o ato de alfabetizar, este transcende o letrado funcional, que embora saiba ler e escrever, apenas decodifica o texto, não alcançando o propósito de assegurar a prática da leitura e escrita, com destreza e segurança na interpretação dos livros e textos que se apresentam a sua volta, e nem possuem a prática cotidiana de ler, algo essencial de cidadania. Entretanto a relação inter-individual representa o mais alto patamar de socialização e desenvolvimento, apontando para a cooperação no emprego do equilíbrio móvel dos ensinamentos com as crianças em suas etapas de aprendizagem.

Segundo Piaget (1977, p.237)

Quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras etc., mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto um sistema de equilíbrio estático, assim como o regime da coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei onde eles me levam. Aqueles que assumo em relação à cooperação me levam não sei aonde.

A distinção empregada acima resume com distinção a aplicação da cooperação como um método de aprendizagens para ser definido no desempenho da alfabetização com crianças no lugar unicamente da coação que somente possibilita a permanência de crenças e dominações. “As pessoas que não dominam o sistema alfabético, mas também todos que têm domínio limitado das habilidades de leitura e escrita”. Afirma Ribeiro, (2003, p. 10). O equilíbrio móvel cooperado, permite a reciprocidade dos instrumentos de construção dos elementos da leitura e da lógica nas relações sociais.

Piaget completa (1977, p.242) “O homem normal não é social da mesma maneira aos seis anos ou aos vinte anos de idade, por conseguinte, sua individualidade não pode ser a mesma nesses dois níveis diferentes”. Por isso, o mesmo ressalta a importância do que chamou de cooperação no âmbito da aprendizagem, quando o aluno ao se deparar com instruções para a execução da leitura, seja um parceiro com seu professor, e não um mero

repetidor de algo escrito. Existindo o equilíbrio das forças moveis em lugar da coação estática, muitas vezes presente nos relacionamentos dos sistemas e regimes vigentes.

“As pessoas que não dominam o sistema alfabético, mas também todos que têm domínio limitado das habilidades de leitura e escrita”. Sintetiza Ribeiro, (2003, p. 10). A cooperação acima mencionada tem sua maior importância quando as crianças estão adquirindo o hábito da leitura, daí a execução de tarefas pedagógicas de estimulação oral ou em grupo, para ampliar alternativas nas relações do ensino. Sendo que o fenômeno do analfabetismo em grande parte de crianças em idade pré-escolar no Brasil, fez com que se usassem novas terminologias, passando a englobar não somente as pessoas que ainda não detinham por completo o domínio da leitura.

No entanto, para Silva (2005, p.10) “muitas vezes o professor pressupõe que um conjunto de habilidades já foram aprendidas nas séries anteriores, e com isso, o chega-se ao absurdo de conceber o aluno alfabetizado como sinônimo de aluno-leitor”. Para evitar tal expectativa, que se faz muito decorrente no caráter propedêutico das escolas brasileiras, deve-se recorrer ao adentramento crítico dos textos e atividades propostas em classe, a fim de tornar claras as condições de produção de leituras nas salas de aulas, bem como o ensino das habilidades que conduzirão o domínio real do ato de ler.

Ressalta Perrotti (1986, p.21) “não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma sacola de livros, se as condições subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas” apontando que a prática cotidiana suscita que o professor tenha acesso a informações oriundas de várias áreas do conhecimento. Muito mais iminente, que os diferentes modelos de aplicação das práticas da leitura, possam buscar uma identificação com o contexto sociopolítico e estimular a dimensão das mesmas, visando uma complementação dos esforços em reunir e integrar modelos que estimulem o interesse por títulos apresentados em classe pelos educadores.

Contudo, como a grande maioria das escolas brasileiras não possui uma infraestrutura adequada para o amplo circuito de livros, ocorre que a dinamização da leitura fica comprometida por paliativos que diminuem a potencialidade das aquisições dos instrumentos literários que poderiam ser utilizados como práticas significativas para a totalidade do grupo, mas que ainda ocorre com frequência nas escolas. Perrotti (1986, p.126) complementa ainda que; “(...) transformar a literatura em instrumento de difusão de leitura significa não apenas amesquinhar sua potencialidade, mas, sobretudo usar à revelia do grupo social amplo”

Segundo Souza e Kramer (1991, p.70)

“É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriidade que o caracteriza, superando-se os modismos apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais.”

Diante da preocupação com os modismos em introduzir o efetivo hábito de ler nos alunos, e na busca de novas perspectivas a serem pesquisadas, em sala de aula. Os professores devem estar cientes dos caminhos contraditórios que afastam o alunado da intenção real de ampliar os horizontes. De acordo com Coll, (1998, p.49) “tanto o ecletismo fácil, no qual podem ser justificadas práticas pedagógicas contraditórias, quanto o excessivo purismo que ignora contribuições substantivas e pertinentes a pesquisa”.

A relevância em se ampliar o interesse dos pequenos jovens à leitura, despertando-os para o encantamento e libertação que ela pode promover ao apresentar uma leitura que vá além dos textos indicativos do mundo escolástico que visa a memorização ou a decifração da palavra, sem oportunizar transformações ao aluno e ao professor, uma representação intelectual, que supere os interesses hegemônicos e que não incentiva a interpretação, ou ainda o ato de estimular o aluno a ser um leitor proficiente em diversos títulos e gêneros culturais.

Dessa forma, aponta Jolibert (1994, p.67) “os diversos caminhos apontados se traduzem na evocação do campo cultural”. As ações voltadas para o estímulo da leitura devem englobar as áreas culturais elaborando uma dimensão estética que contemple a cooperação na condição necessária para o ensino da leitura, que compartilha com as mesmas idéias de articulação de elementos contextuais numa instância mais construtiva e que de autonomia do leitor, integrando ao seu processo de desenvolvimento.

Para Hérbrard (2001, p.59) “a leitura e a escrita originárias de sua cultura que propiciam o aprendizado da leitura, num compartilhar com a comunidade”. Verifica-se então, o papel do professor como o elo intermediador que intervém em situações da prática, facilitando a troca de opiniões sem estabelecer um padrão totalitário, que impeça o avanço dos aspectos sociais e de cooperação, numa perspectiva vygotskiana quando em seus estudos vivenciados, destacam a construção do conhecimento, tendo a leitura como instrumento de percepção do alunado a respeito de suas apropriações individuais.

2.3. A Formação do Leitor Iniciante

Segundo Ferreira (2006, p.17)

O desejo de ser que corresponde à busca da realização da vida como força motriz de cada um, é o ponto de partida de toda trajetória humana, intrega-se, desenvolve-se, torna-se sujeito e cidadão desse mundo, se esta for possibilitada por meio da educação, constituem-se elementos que vão formar um sujeito ativo de seu tempo, sendo um leitor iniciante, preparado para elaborar as respostas de sua própria existência

Para Ianni, (2002, p.30) “No vasto e intrincado cenário mundial, está em curso a formação de um outro indivíduo, que pode ser um novo, diferente cidadão”. Que nomeia de binômio fantástico, as palavras não estão atreladas ao seu significado cotidiano, mas sim, fazem parte de uma cadeia verbal de forma livre, o autor deseja expressar sua idéia de que as palavras não devem ser ensinadas sistematicamente, sem pensar inicialmente num sentido novo, antes de ensinar a se aprender a ler de maneira desarticulada com a realidade do aluno.

De acordo com Silva (2005, p.91) “o educador deve explicitar objetivamente os porquês da leitura para si e para seus alunos”. Desde a alfabetização até o surgimento da identidade social, os alunos estão em processo de desenvolvimento em socialização, que envolvem práticas sociais com diferentes variações de modelos contextualizados de linguagem, que permitem uma análise entre a escola e a família, mesmo quando ainda estão desenvolvendo e adquirindo um vocabulário novo.

Conforme diz Teberosky, (2004, p.62)

“com frequência, alguns pais lêem contos para seus filhos, com o objetivo de entretê-los e compartilhar uma atividade, por exemplo, antes de dormir. Porém, a leitura pode ter também propósitos concomitantes de *aprendizagem*, como ficar habituado ao estilo formal da linguagem escrita, e outros mais analíticos, como reproduzir o discurso direto dos personagens ou aprender um *vocabulário* novo”.

A formação de leitores está intrinsecamente relacionada ao desejo de se praticar a leitura, na paixão de se desenvolver tal prática é que as escolas buscam alternativas que levem as respostas de como ter o hábito de leitura vinculado ao prazer de degustar um bom livro. Ler é muitas vezes envolver-se numa ligação de tato e olhar, e até mesmo audição, pois as palavras ecoam quando lidas, elas ressoam. Podendo ocorrer na aprendizagem formal da linguagem escrita, a reprodução do vocabulário constante nos textos.

A leitura vira uma experiência de vida, é algo que transforma da identificação com o texto e o leitor. Assim como acreditava Vygotsky e pedagogos neovygotskianos como Wertsch e Cazden (1988, p.33) que apresentam objetivos comuns, quando afirmam que “a aprendizagem é construída na interação dos sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Ler não é o equivalente a decifração de palavras, a leitura vem acrescida da interação entre professor e aluno, para consistir em aprendizagem.

Para Oliveira, I. (2000, p.163) “a linguagem fornece um modo de compreender o mundo, e a partir dele, compreender e se relacionar com ele”. Esta descrição refere-se a orientação pedagógica de como se aprende a ler, no maior sentido real da palavra, não simplesmente decodificar ou mais propriamente decifrar palavras escritas num livro. A linguagem contida no texto facilitará a compreensão dos conceitos e expressões culturais, ao leitor o planejamento de ensino, favorecer o desenvolvimento dessa relação inicial com as palavras.

Segundo Vygotsky (1996, p.63) “A forma de pensar, que juntamente com o sistema foi imposta com o sistema, inclui sentimentos e relacionam com nossos sentimentos”. A aprendizagem que flui dessa interação permeia na leitura no âmbito da compreensão, que consiste em levar na interação da prática comunicativa, com o professor e colegas do grupo, quando a atividade de leitura em classe é realizada em sala de aula, onde na condução dos trabalhos, pode ser criada num contexto para que o aluno compreenda o texto. Esta forma de pensar e compreender o texto envolve as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico.

A educação desenvolvida no âmbito escolar possui uma conotação de instrumento primordial, que oferece informações culturais e importantes para a vida do indivíduo, no sentido amplo da palavra. Na aprendizagem dos fatores relacionados a leitura, constituem uma função social, cultural e pedagógica por compartilharem uma construção de conhecimentos afetivos e cognitivos. De acordo com essa afirmação, diz Rego (1998, p.48)

a escola é, então, vista como portadora de uma função social porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos, e uma função pedagógica a medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes.

A escolarização obtém um papel fundamental na sociedade de acordo com a afirmação acima, na construção do indivíduo que vive numa sociedade letrada, que prisma pela transmissão de conhecimentos relevantes. Esta função está intrinsecamente relacionada com a leitura, seu entendimento e compreensão social. A família juntamente com a escola, compartilha a transmissão, com o repasse de elementos culturais presentes nos conhecimentos de funções sociais e políticas, contudo é no ambiente escolar que ocorre esses processos interacionistas, quando desenvolve as contribuições vivenciadas pelo ser humano.

Afirma Silva (2005, p.107) “Depois que as crianças das séries iniciais ganharem competência e fluência na leitura, o grau de participação nas atividades deverá ir aumentando”. Tais atividades devem versar para o estímulo acentuado de fazer com que os alunos aumentem a sua participação de forma individual ou em situações de grupo que permitam o florescer das competências no ato de ler fluentemente, e com isso, garantir um aumento participativo nestas situações de emprego à leitura e seus propósitos.

Segundo Perissé (1998, p.22)

A arte de ler bem gera em nós, com o tempo uma segunda natureza. Ao nosso “eu” acrescentam-se e mesclam-se contribuições vivas de outras cabeças e corações humanos. Assimilando, digerindo estas contribuições, estaremos nos auto-educando em vista de um aperfeiçoamento pessoal que, por sua vez, se refletirá, em tudo que dizemos e escrevemos.

Compreender o ato de interpretar, ao digerir estas contribuições inseridas na natureza humana, pois a leitura de um determinado livro influenciará ou não o leitor de tal forma, que se tornará natural o próprio texto resultar na evolução ou elaboração destas contribuições. Tais contribuições misturam-se mesclando conhecimentos diversificados, advindos dos relacionamentos decorrentes, que será repetido na fala e na escrita posteriormente.

2.4. O Letramento e a Alfabetização no Ensino da Leitura

Segundo Perissé (1998, p.17) “podemos definir a leitura proveitosa como a leitura que justamente favorece o pensar, o querer e o sentir, que estimula, que inspira, que provoca a inteligência, a vontade e a sensibilidade”. Ao aluno leitor que está na condição de iniciante necessita de um tempo favorável, para desenvolver o seu pensamento e as sensações de estímulo e inspiração que impregna a essência humana, para alcançar o patamar da leitura proveitosa citada acima.

Contudo, para chegar ao objetivo primordial de fazer o aluno pensar, lendo com sensibilidade, tendo a sua inteligência instigada e provocada, é preciso que antes este consiga navegar pelo mundo das letras, ou propriamente estar alfabetizado para desvelar os códigos lingüísticos. A leitura somente como função de decifrar sinais ou puramente repetir a informação cifrada no texto, cria apenas autômatos, sem a criticidade necessária para o exercício da cidadania.

Segundo Brandão e Micheletti (2007, p.22)

Uma concepção de leitura como mero deciframento de sinais, como puro reconhecimento e repetição do saber já construído, não é suficiente, porque inócua, geradora de automatismos e autômatos. A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios, seja capaz de ultrapassar os limites pontuais do texto, e incorporá-los reflexivamente no seu universo do conhecimento.

Para Freire (1981, p.60) “A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre os indivíduos, a leitura compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo”. Estar letrado para ter não somente uma consciência interpretativa, que promova a interação entre os indivíduos, pois deve ser vista ainda como uma prática social, capaz de interagir numa dimensão social e histórica.

Afirma Soares (2002, p.104) “vivemos em um momento, em que alfabetização se confunde com letramento, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira. Neste contexto, os docentes começam a notar, ainda que não abranja a totalidade, que para alfabetizar, não é suficiente que os alunos estejam inseridos em momentos de leituras e produções textuais, uma vez que, somente estas apropriações, não garantem o aprendizado

de todo o sistema de escrita alfabético. Se faz necessário desenvolver atividades que garantam o entendimento das características do sistema escrito.

Esse citado conhecimento, ainda pode chamar a atenção para uma questão contida nos obstáculos à compreensão que ocorrem nos aspectos do texto, e que por diversas vezes, tornam o processamento dificultoso, por ter que passar pelas etapas de correção e revisão. No entanto, se a forma metodológica utilizada, for a mais adequada, os alunos perceberão a necessidade e compreenderão os passos de aprimoramento do texto, contemplando ainda, o processo de letramento em ações conjuntas que favoreçam a interpretação dos textos.

O princípio do letramento está implícito na condição do indivíduo que é letrado, estando em condições plenas de alfabetizado, mas que já seja capaz de interpretar conceitualmente o que está lendo; “Ivo viu a uva”. Esta frase fez parte do imaginário de muitas pessoas que foram alfabetizadas com cartilhas escolares, há algumas décadas apenas. Fazia parte dos métodos convencionais usados no ensino da leitura e da escrita.

Com o passar dos anos, especialistas vêm pregando que muito mais que ensinar que o “Ivo...” é necessário conhecer o Ivo, ver e provar a fruta, para entender o mundo. Ter aprendido os princípios, que na prática quer dizer que conhece as letras e seus significados, sendo capaz após a alfabetização, compreender o que está lendo, ser capaz ainda de contextualizar um tema e versar sobre o mesmo.

Segundo Soares, (2008, p.25) “a alfabetização e o letramento se complementam, e não são indissociáveis. Alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia escrita. Letrar, leva ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita”. O ato de juntar as letras em sílabas precisa vir acompanhado de uma metodologia que conduza a compreensão do que será lido, orientado pelo professor que utilizará múltiplas possibilidades, inserindo de forma conceitual a formar significados ao leitor iniciante.

Como afirma Veliago (2001, p.16), “Mesmo a criança que não domina o alfabeto, aprende a ouvir uma bela narrativa e termina por apreciá-la, conseqüentemente o texto em si”. O letramento surgiu da necessidade vinda dos anseios dos professores, que almejavam que seus alunos, já tendo cursado as primeiras etapas dos anos na escola, estavam se tornando leitores, também ansiavam por novos métodos com seus desvelamentos. Uma vez que, somente conhecer as letras, com seus códigos lingüísticos não era o suficiente para se compreender o que se esta lendo.

Devido aos diversos estágios de homogeneidade desta referida interação, entre os alunos na escola, cabe ao professor apontar qual potencial individual de aprendizagem, a fim de que a criança possa aprender, em conjunto construir contextualmente o conhecimento através das narrativas constantes nos indicados textos em classe, com o intuito de realizar uma comunicação e fundamentar o fenômeno literário presente nos escritores, com o objetivo de compreensão e interpretação dos códigos estéticos das literaturas indicadas.

Neste contexto, diz Vanoye (1998, p.196)

O essencial de nossa tarefa é indicar que a literatura é um fenômeno de comunicação específica, pois ela gera seus próprios códigos estéticos. A incompreensão, a irritação ou a recusa categórica de literatura vêm frequentemente de um desconhecimento desses códigos. Ora, é justamente pelo código estético que se funda o fenômeno literário e se manifesta a criatividade dos escritores e poetas.

Para que o entendimento dos códigos estéticos, gerem uma comunicação do texto com o leitor, está intrinsecamente ligada a manifestação das idéias dos autores, que levam seus códigos através da literatura indicada na escola pelos professores. As categorias as quais pertencem, precisam ser bem explicadas e discernidas, fazendo com que sejam parte integrante do fenômeno de comunicação escrita, em consequência disto, leve o aluno a compreender o que esta lendo.

Segundo Barthes (1995, p.157) “a escritura e a leitura devem conceber-se, trabalhar-se, definir-se ambas em conjunto”. Muitas vezes se o aluno ao iniciar a leitura de um determinado texto, demonstra uma incompreensão ou recusa em continuar a ler. Tal comportamento mostra uma ausência do fenômeno da comunicação escrita ou também dos códigos estéticos presentes. Portanto é fundamental a orientação ministrada pelo professor, para o caminho da comunicação pretendida, visando assim desvelar a criatividade dos autores, fundamentando seu intento por ler mais textos.

Deve-se então preconizar um fator de orientação literária, para que o mesmo não se recuse a ler devido a incompreensão dos usos das linguagens e seus códigos. As atividades de leitura devem mesclar diferentes estímulos pedagógicos, para o êxito da comunicação aos alunos que estão aprendendo os códigos lingüísticos, assim como a praticar a leitura na escola. Complementa Vanoye (1998, p.179) “o código é o elemento mais complexo da comunicação literária. A mensagem literária comporta uma parte semântica, utiliza o código da língua comum entre autor e aos leitores”.

Para Lapenda (2002, p.155) “entre alguns professores a pergunta mais frequente que se faz é: se deve propor teatro e brincadeiras na escola, mesmo com o extenso programa escolar?”. Tal questionamento reflete que ainda, alguns professores não procuraram a possibilidade do conhecimento e gosto pelo teatro, para que este empenho ou tendência a uma nova modalidade de uma prática pedagógica de interpretar a leitura, e conseqüentemente um texto em si, este possa desempenhar um papel didático na escola. Ao realizar tarefas de leituras dos textos teatrais, como elemento de comunicação cultural, o professor em conjunto com seus alunos, incentiva a pesquisa e o referencial para outras atividades, como o brincar de ler ao buscar novas linguagens.

Complementa Lapenda (2002, p.167)

Quando nos referimos à especificidade da linguagem, estamos pensando naquilo que diferencia teatro de dramatização, concepção estética com a linguagem utilizada. Esta é de extrema importância para a formação do indivíduo na formação global, verificando a dramaturgia à gramática, com a linguagem utilizada.

A Aplicação de tarefas exequíveis e significativas, seguindo os objetivos previamente definidos, mediante a interação conjunta, em que o aluno está ciente de sua relevância. Antes do entendimento das relações grafema-fonema, as crianças observam as interações entre os seus familiares e aprendem quando devem usar formas de comunicação oral ou escrita.

A prática das ações de estímulo a leitura devem relacionar os signos já aprendidos pelos alunos com os novos, aliando os fatores que favoreçam a compreensão dos significados dos códigos lingüísticos e a possibilidade de aventar um leque de opções de variadas leituras de cunho aprendizatório.

2.5. O Planejamento de Estratégias da Leitura

Segundo Leal (2006, p.111) “o pressuposto de que a leitura de textos realizada pelo professor seria um momento rico de ampliação do nível de letramento do aluno”. A autora alega que os tipos de textos aplicados como estratégias de ampliação de conhecimento e leitura do aluno, devem interagir com o aluno nos tipos de gêneros textuais. Adequados com o planejamento do período escolar, para de forma coletiva e de socialização alcançar momentos preciosos de aprofundamento dos níveis dos saberes práticos textuais, que são gerados dentro do cotidiano da experiência articulada entre o professor e o aluno.

O papel da escola e da família em conjunto, cria uma nova concepção inovadora na arte do conhecimento da prática da leitura, comparando os significados já aprendidos anteriormente como um fato gerador de conhecimentos, “compreender significa relacionar um signo interior qualquer com a unicidade de outros signos” (Bakhtin, 2002, p.60). Plantando novos signos e paulatinamente a semente do gosto pela leitura e com isso ir muito além de simplesmente decodificar os códigos lingüísticos e gramaticais, já ensinado nas séries iniciais, dando início ao trabalho pedagógico que permeia o contato com as informações e também o processamento delas.

Para Lacan *apud* Barthes “não é o homem que constitui o simbólico, mas o simbólico que constitui o homem”. A criança que começa a ler entra num estágio de percepção simbólica, buscando identificações que façam sentido para ela. Essa percepção que Lacan denomina de *estádio do espelho*, onde ocorre a luta por uma identificação satisfatória para uma compreensão satisfatória do texto. As informações trazidas ao realizar as primeiras percepções extraídas da leitura, remetem ao sentido anterior simbólico já aprendido, que gera possibilidades vivenciadas.

Segundo Cavalcanti (2002, p.36) “a literatura é um campo fértil, onde pode acontecer os vários discursos, lugar de entrecruzamento de linguagens plurais [...] nossa entrada no mundo simbólico se dá através da linguagem através da literatura”. Este processo ocorre pela busca do sentido de reflexão. Para tanto, seria desejável que estes espaços fossem montados de formas atrativas e com grande interesse visual, providas de um grande espaço amplo, de caráter lúdico, que despertasse a atenção dos alunos para a leitura. Nestes locais que se

intitulam como espaços de leituras, nas escolas, independente de seu tamanho ou constituição, deveriam conter vários tipos de livros e gêneros variados, para estimular o início do gosto pela leitura.

Conforme disse Luft (2009, p.22)

O que é preciso é ler. Revista serve, jornal é ótimo, qualquer coisa que nos faça exercitar esse órgão tão esquecido: o cérebro. Os primeiros anos são fundamentais não apenas por serem os primeiros, mas por construírem a base do que seremos depois. Esses primeiros anos que se aprende a ler e a escrever, deviam ser estimulantes, firmes e fortes (não perversamente severos). A leitura precisa ser seduzida, percebendo que ler pode ser divertido e interessante, pode entusiasmar, distrair e dar prazer.

A diversidade dos textos em classe enriquecerá o processo de aprendizagem da leitura simbólica logo nas séries iniciais, exercitando bem como estimulando o aluno com textos acessíveis ao seu desenvolvimento cognitivo, despertando o interesse e entusiasmando o leitor. Dentro de um sistema que não induza e nem obrigue, mas sim seduza mostrando o caminho do prazer de ler. Apresentando uma literatura infantil adequada aos objetivos propostos de desenvolvimento relacionados no plano de aula.

Segundo Zilbermann,(1982, p.80) “ trabalhar a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originariamente pedagógico, ético e pragmático desta”. A leitura é considerada como uma prática social em sintonia também com a afetiva, porque envolve diversas sensações ao se imergir num livro e conseqüentemente, o conhecer o conteúdo e o seu pragmatismo. A diversidade de opções favorece o exercício mental, que necessita ser incentivado desde o início da vida escolar.

A sugestão de uma obra literária, esta indica por sua vez, a outras leituras diversificadas com um leque de textos, em que existe uma ação de sistemas de valores, atitudes aliadas a crenças que refletem o grupo social que pertencemos, as quais solidificam a base dos primeiros anos. Piaget evidenciava em seus trabalhos a integração das regras escolares de desenvolvimento com os valores éticos da igualdade, da liberdade e da democracia, no ensino das letras diante da construção da personalidade da criança.

Os aspectos culturais e sociais são focalizados no processo quando ao utilizar as estratégias baseadas no conhecimento enciclopédico ou lingüístico, sendo estes, na mobilização de diversificados padrões e níveis do conhecimento.

2.6. Os aspectos culturais da leitura em classe

Tais fatores que exigem algumas operações cognitivas tais como o poder de síntese, a analogia, ou a evocação que em conjunto, abrangem a dimensão do processo completo por excelência, contudo, as concepções das dinâmicas de leitura muitas vezes não vislumbram as atividades de reconstrução e produção do texto.

De acordo com Silva e Carbonari (2002, p.107)

O relato das observações de aulas nas diversas disciplinas revela uma ausência de situações de leitura enquanto atividade de produção e reconstrução do sentido. A falta de problematização dos textos parece ser excessivamente generalizada.

Um dos maiores problemas na condução dos trabalhos de interpretar o texto, e em consequência obter uma relação de envolvimento com o leitor, é a ausência de situações dentro do processo de leitura que ofereçam possibilidades de ler e reconstruir o sentido escrito enquanto atividade de problematização. Esta falta de relação textual aparece presente em muitos relatos de observações feitas pelos autores acima, os quais enfatizam a preocupação com o assunto. Uma vez que, o objetivo do professor e do aluno é criar um ambiente favorável a formação básica da compreensão do texto e na formação do leitor, através de atividades, que não constituem somente na figura do livro didático, mas permitir ao aprendiz habilidades na leitura e na construção do sentido do texto literário.

Assim como o pleno interpretar das palavras escritas e a diversidade de autores e textos. A leitura na escola geralmente centra em textos e livros didáticos em mecanismos que restringem a interlocução com o leitor e o pouco conhecimento de sua cultura local. A prática da leitura é também uma prática socialmente cultural por que envolve instrumentos que viabilizam a mobilidade dos grupos sociais. Os valores repassados ou herdados nas formas culturais e enfatizam o aprendizado da leitura, de acordo com os modelos educacionais das instituições.

Como diz Hébrard (2001, p.37),

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão ela tem mais freqüentemente o valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos.

A prática da leitura compreendida como um ato socialmente cultural fica mais em evidência quando o indivíduo herda do que quando aprende de forma inteiramente normal. Quando os grupos sociais praticam a leitura profícua e com práticas ativas de não puramente ler palavras, fora do contexto interpretativo na forma da mobilidade social, obtém uma nuance de estimular o senso crítico desde cedo. A concepção de leitura que determina que esta seja uma atividade a ser ensinada nos recintos escolares, em vez de apenas estar a pretexto para outros tipos de aprendizagem, está prevista em modelos educacionais, já bem definidos nas metodologias adotadas em cada estabelecimento de ensino. A respeito de como ocorre o processamento dos conhecimentos, como uma forma de ação mais consistente nas teorias de formar o leitor e suas estratégias na prática da mesma.

Leal (2006, p.112) “propõe que a teorização da prática é um caminho para desenvolvermos, enquanto professores, uma ação mais consistente, levando-nos a um planejamento mais elaborado e refletido”. O momento em que o professor planeja sua aula, este deve ser apropriado de princípios didáticos, contudo, a formação dos pressupostos na adoção de discussões mais consistentes é imprescindível para as estratégias consistentes e mais bem elaboradas em conjunto com os modelos dos princípios teóricos que priorizam o desenvolvimento de leitores reflexivos. Esses modelos educacionais existentes principalmente nos conteúdos programáticos dos professores consideram os aspectos cognitivos da leitura, evidenciando aqueles que estão ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto relacionado com a linguagem escrita e compreensão, pensamento, memória e inferência.

A formação continuada é um dos modelos para a prática docente, que sugere a reflexão em seu processo, procurando internalizar os aspectos socioculturais da leitura, indo desde o uso do conhecimento armazenado na memória até a percepção das letras, contudo,

esses modelos estão voltados para os complexos aspectos psicológicos da atividade, indicando para as regularidades do ato de ler e da intelectualidade que o leitor estaria engajado. Este processo de formação continuada docente que envolve a atividade intelectual inicia na apreensão do objeto pelos olhos do leitor, com o objetivo de interpretá-lo.

De acordo com Carvalho e Simões (1999, p.113)

Um processo nucleado na própria escola dentro do espiral ação-reflexão-ação, deve contemplar a articulação com o projeto na escola; valorizar a experiência profissional dos participantes e as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; as formas de trabalho coletivo e ação autônoma das escolas.

Complementa Schön (1995, p.83) “o planejamento como estratégia de formação de professores, é a organização e a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula”. A partir destas considerações que propõe dimensões para a formação continuada de professores que contemplem a prática reflexiva, inserida no princípio do conhecimento tácito do cotidiano do exercício profissional e num movimento contínuo de articulação entre a teoria e a prática, convergendo com as estratégias de reflexão nas ações inseridas no processo de formação. É necessário ainda, garantir o estímulo a estas estratégias, bem como o registro teórico das práticas cotidianas.

Segundo Perrenoud (1999, p.11)

Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes.

Os professores devem estar em constante prática reflexiva para discutir a proposta pedagógica em constante atualização com os espaços em comum que fazem um núcleo de socialização, o qual a escola está articulada. As atividades de formação do leitor estão ligadas as dimensões contextuais que as atividades de reflexão inseridas na construção individual são pautadas no processo coletivo da própria escola.

Complementa Smolka (2008, p.29) “existe a necessidade de analisar o contexto, de pensar a alfabetização em termos de interação e interlocução no desenvolvimento da leitura/escrita no processo pedagógico”. Ressaltando a situação das tarefas pedagógicas nos âmbitos técnicos e práticos, mas de sobremaneira essencial o trabalho teórico, que seja relevante e significativo.

Segundo Perrenoud (2000, p. 59)

A gestão de uma classe tradicional é o objeto de formação inicial e se consolida no decorrer da experiência. O trabalho em espaços mais amplos exige novas competências. Algumas delas giram em torno da cooperação profissional. [...] As competências requeridas dos professores irão levá-los mais a contribuir para o esforço de desenvolvimento do que a aplicar modelos testados e aprovados.

As atividades devem estar no contexto construtivo de se relevar a importância do professor enquanto este gerir uma classe, para que as competências necessárias para o desenvolvimento do intelecto do aluno possam ser adquiridas numa amplitude maior, do que apenas aplicar algo que está fechado em modelos impostos.

A prática do professor em conduzir seus alunos no caminho de consolidar a leitura em classe como um fator puro e simples no decorrer de todas as atividades interdisciplinares, faz com que os hábitos escolares só se tornem mais salutares, na medida em que os trabalhos mais difíceis e que demandam uma exigência no esforço de cada um, para que demonstrem suas competências.

Muitas ações em conjunto estão relacionadas diretamente a cooperação de vários esforços educacionais, que contribuirão para a efetivação e aplicação dos modelos educativos em voga já testados por outros educadores, visando o desenvolvimento do alunado, e desenvolvendo as suas competências interpretativas.

CAPITULO 3

APRENDIZAGEM E DECODIFICAÇÃO

“Os procedimentos que visam o aprimoramento do texto, podem usar os grupos, duplas ou individualmente, dentro do processo coletivo”. Afirmo Santomauro, (2009, p.90). A prática do professor deve estar voltada para procedimentos que sejam objetos de construção e de desenvolvimento da leitura, com reflexões sobre a ação de compreender o texto. Para tanto, o docente pode usar várias perspectivas de uso coletivo, em duplas visando a socialização ou dando a escolha didática da orientação individual, dentro do processo de coletividade. O aspecto psicológico é importante para ressaltar o conhecimento cognitivo da leitura, porque avisa de forma segura e pontual contra as práticas pedagógicas que coíbem o desenvolvimento de estratégias corretas para processar e interpretar o texto, de modo reflexivo.

Segundo Perrenoud (1999, p.11)

A prática reflexiva passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo instrumentos ou bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender os processos em si mesmo.

O pressuposto do planejamento coletivo deve adotar estratégias eficazes no sentido de formar leitores reflexivos, visando uma melhor construção da socialização em grupos, no contexto escolar. O autor acima prioriza a idéia de que a prática reflexiva metódica tem necessidade nas disciplinas e no método para observar, analisar, compreender e escrever, na formação da prática cotidiana em articular a reflexão dos processos, com suas bases teóricas teorizadas através das práticas de leitura na escola.

A habilidade de compreender, decodificar e interpretar os textos apresentados na sala de aula, é algo a ser desenvolvido de forma a contribuir na formação do leitor ativo e reflexivo, desde o início de sua prática efetiva e seus primeiros contatos com textos diversificados até chegar no ponto mais crucial da aprendizagem que é a compreensão do que foi lido e decodificado através das habilidades desenvolvidas e exercitadas na inclusão de um bom vocabulário. Estes fatores envolvem uma combinação equilibrada e necessária para um bom resultado no aluno.

Segundo Mc Guinness (2006, p.160)

A compreensão da leitura é o ponto final da aprendizagem de leitura e, necessariamente, envolve tudo o que vem antes dela: um bom vocabulário e boas habilidades de compreensão oral associados a habilidades de decodificação precisas e fluentes. Se as crianças vão mal num teste de compreensão leitora, qualquer um desses fatores, isolados ou combinados, podem ser os culpados.

Para que a escola cumpra sua função de promover com mais facilidade o acesso ao conhecimento e promova o pleno desenvolvimento nos educandos, é necessário uma série de atitudes aliados a fatores que em conjunto formarão os pilares para a sustentação de um posicionamento nas formas de ensino, tendo na construção dos pressupostos básicos de absorção de conhecimentos na escola, bem como os fatores que facilitarão a aprendizagem em toda a trajetória escolar.

Se considerar que a democratização do acesso a escolarização para a população brasileira, apresentou índices melhores e ascendentes nos últimos anos segundo o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico e Pnade, Plano Nacional de Educação - 2003. É possível observar um grande passo comparativo na década passada, relacionado aos acessos a escolarização, direcionados a grande parte de pessoas de baixa renda, contudo, os números não mostram quantos destes cidadãos são apenas alfabetos funcionais ou simplesmente decodificadores de textos.

No entanto, as elevadas taxas de evasão de classes e um número de livros por habitante muito inferior a países em desenvolvimento, fazem deste quadro um completo conjunto de pessoas que somente aprenderam a decodificar signos ou meramente palavras soltas. Diante dessas condições de estudo com a constante busca pela qualidade de ensino no processo de escolarização e conseqüentemente incutir a prática da leitura como fator de incentivo ao conhecimento cultural e aumento de um melhor desempenho na interpretação de um texto.

De acordo com Dantas (1992, p.90) “No início da vida afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas”. Os educadores possuem um importante desafio de conseguir desenvolver práticas específicas de leitura, que despertem no aluno o gosto e o prazer de ler, diminuindo o vergonhoso estigma dos alfabetizados funcionais, que integram a sociedade, para então, levar o refinamento das literaturas e aumento dos percentuais de livros

lidos por ano. Estando cientes das dimensões afetivas que interferem no desenvolvimento da aprendizagem.

A afetividade no começo da vida escolar se torna mais preponderante na aprendizagem do que a própria inteligência diante de uma perspectiva que envolve a dimensão cognitiva das atividades. Complementa ainda Dantas (1992, p.91) “Nos momentos dominantes afetivos do desenvolvimento, ambos são processos sociais que dependem da construção mútua da construção do sujeito”. Ambos equivalem aos sentidos sociais e culturais quando transpõem os processos alfabetizatórios dentro dos parâmetros e técnicas do letramento.

Distinguindo o letramento do termo processual da alfabetização propriamente dita como conceito do letramento relacionado com o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, decodificando os códigos impressos e o termo alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire habilidades para ler e escrever, com a interpretação como fator de surgimento da dialogicidade com a intertextualidade proporcionadas pela leitura, apontados nos estudos de Bakhtim (2002, p.26) quando o processo de ler privilegia nos momentos da leitura as memórias implicadas que o leitor ostenta contrapondo à tradição pedagógica que considera apenas o ensino estruturado em automatismos.

Segundo Rangel (2005, p.24)

As posturas teóricas que privilegiam o texto-produto, em que o leitor tenta desvelar as intenções do autor, têm na figura do professor, uma condição para que o leitor recupere a sua posição de interlocutor com o autor.[...] A seleção prévia dos elementos intertextuais e aspectos formais relevantes e o ponto de vista do professor.

Para Eco (1983, p.57) “operar um texto significar atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos dos outros”. O texto é operacionalizado através da leitura, sendo que esta não pode ser caracterizada como uma atividade passiva. Valorizar os contextos, não corresponde a uma equiparação que dê menor importância ao texto ou ao processo de produção e de interpretação, uma vez que existe uma interação constante que envolve esses dois aspectos. A interação leitor-texto se faz presente desde a origem do texto.

Segundo Barbosa, (2002, p.17) “a leitura aumenta a compreensão e memorização devido a necessidade de memorização, obrigando o cérebro a elaborar imagens mentais, que guardará a longo prazo”. As crianças possuem uma necessidade intelectual de aprender e uma

sensibilidade às condições naturais do contexto do qual estão integradas. O cérebro elabora imagens mentais, percebe e interpreta as informações estimulando a memória num processo de conhecimento mental.

Diante do exposto, o autor frisa a importância que os educadores devem dar a prática da leitura em classe, uma vez que o cérebro é uma maravilhosa máquina que o homem detém, capaz de criar, memorizar e ainda interpretar de forma intangível.

O processo de leitura depende da orientação da aprendizagem que se desenvolve, nos diferentes aspectos dos espaços do cotidiano escolar. As atividades de estimulação da memória na prática da leitura organizam o conhecimento anterior com o novo. Estas envolvem os alunos, em outros contextos não-escolares com todos os materiais escritos e práticas de letramento que se encontram no ambiente, contudo, as ações educativas dos docentes interferem direta e indiretamente entorno da aprendizagem.

Afirma Moll, (1992, p.85)

alunos provêm de culturas e lares diferenciados e se envolvem em ambientes diversificados, nos quais a cultura escrita tem uma presença diferente, da cultura oral, com a vida habitual, e que se envolvem em linguagens cotidianas, por outro lado, essas diferenças da vida acadêmica e a cultura oral com a não-acadêmica e a cultura escrita, podem ter seus recursos utilizados em prol do aprendizado, para evitar o rechaço, por parte dos alunos, de uma das duas culturas distintas.

As ações educativas que integram a prática do cotidiano no processo de estimulação da memória cerebral, com as linguagens cotidianas envolvidas pelas obtidas pela vida acadêmica. Esta memória organiza as informações obtidas tanto nos lares, como as recebidas na escola, realizando uma integração com as imagens mentais guardadas nos símbolos aprendidos entre as culturas diferentes, e linguagens diferenciadas que resultam numa ambigüidade inerente ao sujeito. Como diz Foucault (1977, p.49) “As diferentes formas de poder fabricam diferentes individualidades”.

3.1 A Decodificação e a Prática Docente

Segundo Brandão e Micheletti (2007, p.17) “O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência e mediação da palavra [...] é a reflexão da capacidade simbólica do pensar”. O processo do pensamento reflexivo em torno de compreender e interpretar os textos menciona que a reflexão a respeito do componente textual pertencente ao processo educacional que integra a leitura no conteúdo programático. A intenção proposta pela prática docente, em fazer que os alunos tornem-se leitores interessados e atuantes.

Os professores utilizam em seu trabalho, uma carga lingüística delineada por elementos gráficos, deixando o resgate desta intenção materializada no processo formal das associações e estratégias selecionadas. Para Wallon (1988, p. 36) “O se humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar”. Este concebe a psicologia como ciência qualitativa, pois não há preocupação com os resultados, numa explicação conceitual genérica.

Segundo Canclini (1980, p.31) “de fato, as incursões do leitor nas obras literárias produzem o alargamento do campo do possível e, conseqüentemente, a consciência de outras possibilidades de ser e existir”. Esta afirmação reflexiva pretende demonstrar as muitas diversidades que o professor pode encaminhar com seu trabalho de leitura perante o seu alunado. Explicando objetivamente os porquês dos textos escolhidos e quais importâncias estes carregam, para que ao leitor não caiba apenas a compreensão, mas também sentir o prazer e a relevância do que esta sendo ensinado.

Neste sentido, Silva (1986, p.26) diz que: “ao leitor do texto literário cabe então, não só compreender, mas imaginar, transformar, sentir o prazer de estar lendo, transformando”. O componente textual ou ainda denominado co-textual, para definir as relações internas relativas ao texto, visando o processar desses elementos pela ótica do leitor.

Partindo-se da premissa de que alguns especialistas consideram o texto como uma unidade semântica, em que vários elementos de significação materializam-se por meio de categorias lexicais, estruturais, semânticas e sintáticas. Tal materialização formal necessita de categorias de significação e de interação pragmática, sendo a coesão e a estrutura do texto, dois aspectos muito importantes para o êxito da concretização do significado.

Afirma Gadotti (1981, p.66) “o homem tem necessidade de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias de mundo”. A leitura não surge necessariamente de uma razão materializada para se alcançar ditadamente a interpretação própria. Daí a importância de quando se indicar, na escola, uma gama de livros, este deve ter um sentido, um motivo que o justifique que esteja contextualizado e de acordo com a série de estudo, para que o leitor não faça uma leitura meramente mecânica, que pouco tem haver com significados e sentidos, ou pouco apresente elementos de coesão, com estruturas fundamentais para a materialização da capacidade de compreender aquilo que está apresentado no papel.

Esta afirmação alerta para o fator de se combater a prática da leitura desmotivadora, que traduz num material irrelevante, que por consequência acabará por cair no esquecimento, uma vez que não comportava interesse, estando essa prática de encontro a efetivação da aprendizagem. Reconhecer a importância da variedade de escrever e ler pode conduzir a múltiplas atividades que levarão a diversidades produtivas em classe. O professor efetiva situações de aprendizagem da leitura com a escrita, em que o processo de produção complementa ambos.

Segundo Landsmann,(1998,p.38)

Desde o jardim, a criança é colocada em posição de escritora ou leitora. Quando lê o que acabou de escrever, por um momento assume a posição de leitora, embora esteja escrevendo. Existem diversas maneiras de escrever e ler. Os professores devem estar conscientes da variedade de maneiras de escrever e ler, e a partir daí, projetarão múltiplas atividades de leitura e escrita.

Cabe a escola impulsionar o leitor iniciante a este criar objetivos significativos para o desenvolvimento do aluno, como por exemplo; indicando uma tarefa a ser realizada após a leitura e em conjunto, propor um modelo interessante que estimule a semântica; como propor ao alunado que se preparem para um debate a respeito da abolição dos escravos, após uma leitura individual em classe. Levando o aluno a estabelecer relações metacognitivas com o texto, direcionadas para a atividade do ato de ler, mesmo que este ainda não tenha plena consciência disto, estando eventualmente estabelecendo seus próprios objetivos.

No entanto, ressalta-se que na leitura de textos previsíveis, e com objetivos pré-determinados, torna-se mais fácil de lembrar do que foi lido. Algo que exige a capacidade de estabelecer tais objetivos pode ser considerado uma estratégia metacognitiva, algo que exige um controle e regulamento do conhecimento próprio, ou seja, que implica numa reflexão

deste. A criança em fase de aprendizagem da leitura necessita de um tempo maior para refletir a respeito dos textos que lhe são sugeridos.

O aluno até a quarta série, ainda lê vagarosamente, realizando primeiramente o processo de decodificar, que é a habilidade de corresponder o conhecimento com o som e a letra, passo inicial para quem está dominando a leitura. O passo seguinte esperado, é que após esta etapa, o leitor consciente deste processo, saiba perceber as palavras do texto, de forma global, compreendendo e interpretando, orientado pelo seu conhecimento prévio, também como por suas hipóteses de leitura.

Para Perissé (1998, p.45) “ler é pensar. As palavras vêm carregadas de insinuações, de sugestões, de realidade”. O processo formal do qual são utilizados elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto e traduz numa forma inferencial, sendo uma estratégia cognitiva, que rege a automação dos comportamentos automáticos ou inconscientes, que em conjunto estabelecem as relações coesivas e sucessivas que guiam o texto tendo as palavras um teor inserido de sugestões ou insinuações do autor.

Para tanto, existe a continuidade temática, que regula o comportamento do leitor, que liga as informações, permitindo a interpretação das seqüências, relacionadas na unidade temática, que por sua vez não constitui uma regra em si, mas determina a relação entre os temas. O pensamento pode ser conduzido através da linguagem alimentando-o e estruturando as idéias, e criando e constituído reciprocamente.

Segundo Dantas (1990, p.44)

A linguagem, capaz de construir o pensamento, é também capaz de nutri-lo e alimentá-lo; estruturam-se reciprocamente: produto da razão humana, ela acaba no curso da história, por se tornar sua fabricante. Razão constituinte é razão constituída , conclusão inevitável que resulta de vê-la em perspectiva histórica.

A compreensão dos textos prescinde de um conhecimento prévio, para que o aluno possa realizar plenamente a leitura caracterizada pelo uso do conhecimento engajado, em vez de simplesmente estagnar na etapa processual de decodificação. As aquisições destes conhecimentos adquiridos interferem nas marcas que o leitor fará no texto formal. O conhecimento lingüístico e textual do mundo deve ser motivado em concordância com a compreensão que leva ao conhecimento.

Segundo Haveloc (1997, p.17) “as expressões *oralidade e oralismo* têm sentidos diferentes”. O conceito de oralidade, expressa um tipo de consciência, e o oralismo se encontra num estágio mental da linguagem, contudo estão interligadas no conhecimento expresso por meio da grafia. As atividades da vida cotidiana superpõem a oralidade na medida em que a busca pelo entendimento da cultura escrita é uma exigência social, contudo o resgate da cultura oral significa uma tensão mútua e criativa. Complementa ainda Haveloc (1997, p.18)

A relação entre elas têm o caráter histórico – afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir dos grupos sociais com a cultura oral e outra contemporânea, na medida em que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade que governa nossas atividades normais da vida cotidiana.

O professor procura preservar e desenvolver no decorrer da escola primária, muitos elementos orais do currículo e do jardim de infância. De acordo com Kelber (1983, p.33) “O educador perceberá que a linguagem usada para classificar as operações da mente humana pertence a cultura escrita, superposta aos modos primários do pensamento armazenado da língua oral e seu emprego”. Com esses conceitos, o professor registra histórias e canções, como material funcional, para operacionalizar estes elementos na prática da cultura escrita.

A prioridade histórica da oralidade em relação ao seu emprego casual sobre a cultura escrita está presente em toda experiência humana. Tendo a implantação do alfabeto grego sobre todos os outros tipos de leituras anteriores, formou-se um instrumento de cultura escrita único, empregado até hoje.

A leitura é uma prática fundamental para a formação do leitor, contudo a relação do texto com o professor que conduz a difusão da leitura deve ser norteada de um significado. No entanto, se este também não for um bom leitor, ocorre um grande obstáculo para o encontro satisfatório deste significado e relevância, algo que deve ocorrer com os alunos, caso estes também não forem inseridos dentro de um cuidadoso contexto escolar, que diferencie os interesses e a faixa etária dos mesmos, para que o encontro dos significados ocorra de forma naturalmente dentro das propostas de difundir a leitura eficazmente.

Afirma Geraldi (1984, p.61) “textos que tem relevância para alunos em idade escolar ideal, podem ter problemas se apresentados a alunos mais maduros do curso noturno”. No entanto, a leitura explícita lembranças e conhecimentos adquiridos no passado, portanto a

ativação do conhecer previamente, que permite fazer inferências que relacionam as formas diferentes, constantes no texto de forma coerente, que ocorre na medida em que os itens lexicais fazem um processo inconsciente e gerador do leitor proficiente.

Para Nóvoa (1995, p.25) “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, que permitam compreender a formação como um processo interativo e dinâmico”. A concepção de tornar imprescindível a interação entre as estratégias de construção coletiva dos saberes faz sentido se houver o compartilhamento destes com os alunos, para que haja uma concepção que favoreça a compreensão do mesmo, na totalidade da troca de experiências. Se não há relevância para o leitor com seus conhecimentos prévios, as inferências são pequenas, o estímulo ao ato de ler torna-se mais dificultoso para a formação desse proposto leitor proficiente.

Se ainda, afirma Geraldi (Op. Cit) “se não há a preocupação em elaborar o material, usando coleções em que não se verifica coerência entre as unidades, a não ser por estarem no mesmo livro”. Tais dificuldades nas diferenças de tratamento, ou progressão interfere no êxito das relações com o passado e as lembranças, bem como suas preocupações e prioridades, daí levar a um desinteresse inicial, por não encontrar nenhuma relevância pertencente ao texto proposto na escola.

A interpretação e a compreensão de um determinado texto é um processo utiliza o conhecimento prévio, ou seja, tudo o que aprendeu durante o decorrer de toda a sua vida escolar ou não. Mediante a interação com a diversificação dos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o corporal, e o textual incluindo todo o seu entendimento de mundo, que leva a compreensão de tudo através de seu conhecimento adquirido, que leva a dar sentido ao texto, uma vez que a leitura é um processo interativo.

É um conhecimento permite a segmentação do processo ativo das informações, que sendo decodificadas, trazem um conjunto de noções conceituais a respeito do texto apresentado. A compreensão do texto carece de um conhecimento prévio que favoreça a relevância da leitura, e para isso, o conhecimento do mundo que cerca o aluno. A relação com a satisfação e o envolvimento dos sentimentos, deve estar ativada em todos os modos de processos de estimulação, realizados nos engajamentos das atividades solicitadas em classe, para que tenham sentido e relevância ao leitor iniciante.

Segundo Bellenger (1978, p.17)

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sobre o prazer.

A decifração das palavras pode ser uma atividade árida numa usual atividade em classe, que muitas vezes nada tem a ver com o pensamento de leitura prazeroso descrito acima por Bellenger. A leitura em todo o seu contexto de aprendizagem, ainda carece de legitimação na tradição das escolas de ensino fundamental ou não. Quando afirma que o indivíduo ao praticar a leitura processa sentimentos interiores, que se transformarão em experiências prazerosas na medida em que a identificação acontece.

Segundo Teberosky (2004, p.88) “A linguagem oral utilizada na casa de um menino ou menina foi estudada no sentido de como preparar para a leitura e a escrita, e para a escola”. A criança em seu meio residencial recebe informações de que deve usar um tipo de linguagem na escola e outra em sua própria casa. Estando então, iniciado o processo de identificação das experiências anteriores já assimiladas e interiorizadas pelos alunos, com os novos conhecimentos e interesses literários.

Para a maioria dos alunos, a tarefa da leitura não permite extrair o sentido do texto, é demasiadamente difícil realizá-la nas séries iniciais, sendo desapontador encontrar as famílias das palavras, dígrafos e sublinhar encontros consonantais e sílabas tônicas, sem que antes, se permita encontrar o aconchego do ato de ler, um sonho de outros mundos, um esquecimento momentâneo da correria do cotidiano, que levam ao caminho da imaginação do prazer de construir uma relação com a palavra escrita.

Segundo Soares (1986, p.26) “a inserção dos educandos no mundo da escrita não é uma questão de dom ou sacrifício”. A busca para conquistar melhores condições para a efetivação da educação formal, por conseguinte, o encaminhamento da leitura na escola, depende de uma análise crítica das condições em que ocorre essa prática.

É necessário o afastamento dos esquemas de reprodução das ideologias vigentes como a de que a inclusão dos alunos no universo da leitura depende de grandes sacrifícios ou somente para quem tem vocação ou um dom especial para gostar de ler. Sendo fato concreto, mas nem sempre lembrado pela comunidade em geral ou pela própria classe docente, que o professor deve estar sempre em processo contextual de leitura e prática contínua para execução dos trabalhos pedagógicos.

A inserção dos alunos e professores depende de um trabalho realizado com os livros significativos de ensino-aprendizado nos programas escolares que resultaram numa prática social efetiva, cujo aprendizado se inicia na escola, que não deve limitar-se nos recintos escolares e nas condições da vida acadêmica.

De acordo com Zilberman (1982, p. 22) “sem professores que leiam que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar”. Esta autora ressalta que mesmo com a apresentação de quesitos preenchidos para a efetivação do processo de ensino da leitura nas escolas, sem a devida preparação dos professores e a instrumentalização necessária para a comunicação escrita, o avanço do trabalho pedagógico e suas conquistas podem ter uma previsão lenta e pouco otimista dos resultados metodológicos a serem alcançados.

Há ainda que superar os dogmatismos escolares que vicejam considerações como estas mencionadas acima; de que somente quem nasce para ser um leitor é que poderá ter avanços relevantes nessa área. Isto posto, a grande necessidade de se aparelhar logisticamente as escolas, com livros e planejamentos eficazes de apoio e incentivo à prática docente.

De acordo com Yunes (1988, p.32)

Para penetrarmos no universo da escrita, é preciso levar em consideração uma série de fatores, desde a decodificação da linguagem até a sua utilização de maneira criativa e original, que rompe com as regras desse código, que é a literatura.

Devido aos primeiros contatos com a leitura serem desapontadores, a desilusão se instala cautelosamente, sem que professores e alunos se dêem conta desse fato. Muitas práticas nesse período pós- alfabetização e letramento sedimentam fatores negativos em torno do livro, gerando um não-leitor em formação, a partir de práticas desmotivadoras e concepções erradas sobre a natureza do texto e da linguagem. São práticas oriundas de um entendimento fragmentado e incoerente, do que seja ensinar a ler, entendimento este, legitimado dentro e fora da escola.

Tais ações legitimadoras que ocorrem não somente dentro da escola, e também fora dela, levando a perpetuação do fantasma da exclusão e da evasão do alunado, pois este não consegue compreender a leitura além do patamar da decodificação, se sente desmotivado a seguir no caminho do entendimento do conhecimento da leitura em toda a sua abordagem global e significativa.

Um dos primeiros obstáculos que o professor tem a transpor para poder ensinar a leitura a um jovem leitor é a própria resistência do mesmo ou de sua família, que as vezes apresenta pré-conceitos baseados em convicções erradas a respeito do saber lingüístico, que vinculam a memorização como algo a ser praticado.

E ainda a nefasta decifração de letras, onde apenas ocorre a decodificação da atividade da leitura, sem se dar conta que essas práticas são apenas um prelúdio do verdadeiro significado da concepção da leitura. E justamente essas barreiras que são usadas pelos burocratas para impedir uma prática de leitura alternativa que seja realmente efetiva.

Segundo Mclaughlin, (2003, p.33) “clarificam através da experiência concreta, do discurso colaborativo e da reflexão”. Em muitas escolas existe o caso de professores recém formados que desistem de implantar novas propostas inovadoras, por causa deste se encontrarem isolados de estruturas ou também por sua proposta exigir apenas convicções de mudanças, mas sem a formação necessária para esta real mudança, sendo necessária uma total compreensão dos conflitos que refletem no insucesso no entendimento do leitor, inclusive os cognitivos que fazem parte de um processo auto regulado.

CAPÍTULO 4

A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Silva (2005, p.48) “Alfabético, silábico, fonético, fônico, global, sintético, etc...são rótulos de métodos que nos cursos, apresentam um conjunto de vantagens e desvantagens na aplicação junto aos alfabetizandos”. Todos estes métodos apresentam em suas bases psicolinguísticas, assim como as pesquisas existentes referentes a aplicabilidade perante aos grupos escolares específicos, induzem a frágil crença de que um método pode ser melhor do que o outro.

Entretanto, a maior pesquisa realizada para comparar os métodos e os efeitos conseqüentes na formação do leitor; dentro do Projeto “Head Start”, mostrou que nos resultados obtidos, com a utilização dos diferentes métodos, demonstrou que o professor preparado e atuante, era o elemento que mais importava como elo fundamental no emprego das metodologias e da prática linguística.

Complementa Silva (2005, p.49) “Esta pesquisa mostra que não é o método em si, mas sim o professor e o uso que ele faz do método, o elemento mais importante para o encaminhamento do processo da alfabetização e leitura na escola”. Ou seja, um bom professor, competente pedagogicamente e bem preparado linguisticamente, estando inserido dentro de condições escolares aceitáveis para a existência de abordagens metodológicas, é o condutor das maiores probabilidades de um leitor bem formado.

Segundo Martins (1982, p.35)

Desde que o ser humano nasce e toma contato com a realidade, começa a fazer uma leitura de vida, por meio de sentidos. A leitura adquire um conceito bem amplo- o de conhecimento, interpretação e decifração do código. Nesse sentido, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e o objetivo primordial desta implica a compreensão de um mundo melhor.

A prática exercida em algumas salas de aulas, quando o ensino da leitura ocorre em apenas equivar a atividade de decodificar, numa concepção empobrecedora da leitura, que em nada modificará a postura do leitor mirim em sua visão de mundo, tão pouco o levará a discernir das leituras dispensáveis, daquelas que pertencem a uma série de automatismos de pareamento e identificação com as palavras, fazendo com que simplesmente ocorra uma repetição nos questionamentos, que o aluno lendo novamente achará as mesmas palavras, sem que haja uma interpretação, sendo somente uma informação do material já decodificado.

Essa tarefa comumente usada pede ao aluno que responda a pergunta que esta expressa no livro didático. No exemplo a seguir extraído de um livro da 4ª Série, o exercício de compreensão instrui o aluno a completar a frase com um sinônimo para substituir a parte grifada; “...*Admirou-se a luz do sol, o verdes das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma das casa da roça*”.

O aluno somente precisa trocar a palavra *entrar por penetrar* para responder a pergunta, sem necessariamente ler o livro.

É um exemplo de prática que intitulada por atividades de leitura nas escolas, ilustra apenas o ato de decodificar, de forma mecanicista as tarefas que exigem a prática da leitura e dispensa a relação com o autor, relevando a condição da etapa de compreensão em algo irrelevante.

4.1 A Leitura como Avaliação

A prática de se utilizar a leitura como forma avaliativa se justifica nas séries iniciais por indicar o aferimento como índice de aprendizagem do aluno, que causa a inibição, não promove o desenvolvimento intelectual na formação de novos leitores. Esta prática que se resume em apenas solicitar ao aluno, para que ele leia em voz alta, para que o professor analise à entonação, à pronúncia, à pontuação, mesmo estando ciente de que se quando lê em voz alta, um longo texto e ainda sendo pouco experiente no uso da voz, se perde a atenção na condução da estória.

A carga cognitiva, aumentada pela preocupação de ser escutado por todos e ter que atender à pronúncia com sentido, é ainda agravada pelo fato do aluno não ter formado ainda o seu dialeto padrão, que interfere também diretamente na tradução do que está escrito. Algo que leva a infringir efeitos na autoconfiança, nos demais aspectos afetivos da criança, uma vez que ao ser comumente interrompida, e as freqüentes intercorrências cotidianas, estas interferem no processo de desenvolvimento da compreensão, momentos estes que poderiam estar sendo trabalhados de outras formas entre professor e aluno, numa condução de tornar o texto mais inteligível com coerência.

O ato de avaliar é complexo e seqüencial, requer uma capacidade coercitiva e um grande poder de ação do professor e da coordenação da escola, para que juntos possam submeter os alunos, a tarefas avaliativas sem que estas fujam de seus verdadeiros objetivos educacionais. Nunca como um fim em si, de apenas avaliar, sem inserir a contextualidade que se propõe a questão, de verificar o processo avaliativo através da leitura.

4.1.2. A Concepção da Leitura de forma Autoritária

Outra forma de usar a leitura que resulta em ações desmotivadoras é quando ao aluno é solicitado que ele faça resumos e relatórios, com insistência e mecanizada que em muito se distanciam da leitura espontânea, o entusiasmo com a semelhança do cotidiano auxilia na construção de associações, não somente com o dever, e também com o prazer.

Uma leitura que é simplesmente medida pelo número de páginas marcadas, indicando apenas a quantidade, como por exemplo; “os alunos devem ler da página 5 a 12”, também se configura numa forma de avaliar autoritariamente, em que se predomina o passar dos olhos, sem o envolvimento afetivo ou cognitivo do leitor aprendiz. Leva a leitura sem objetivos específicos, sendo uma tarefa a ser feita, porque será cobrado posteriormente, desvirtuando a razão da leitura.

A junção analisada de todos os aspectos que integram a leitura nas atividades escolares verifica-se que em grande parte existe numa concepção de cunho autoritário, partindo do pressuposto de que existe somente uma forma e uma interpretação a ser alcançada. O que propicia a variadas deturpações como; A contribuição da experiência do aluno é dispensada; A análise dos elementos diretos, e a distância entre a leitura e o aluno, tornando uma avaliação pelo grau de proximidade a leitura autorizada.

A leitura é, no entanto, o inverso justificado - são os elementos representativos ou relevantes que fundamentam, a partir da leitura, em função significativa do texto, a experiência que o leitor carrega, é imprescindível na construção do sentido. Não existem leituras significadas e autorizadas num sentido absoluto, mas sim, reconstruções, algumas mais relacionadas com o autor e outras menos com os objetivos e as intenções do mesmo.

A interpretação de leitura quando é compreendida como interlocução, assim como outras atividades de linguagem, que só à distância, que aqueles aspectos que diferenciam da interação oral da escrita, e que permitem, de forma própria uma visão que faz do texto um conjunto de palavras, passam a ter uma importância menor, porque tanto o texto oral quanto o escrito mantém uma intencionalidade natural do autor, que transpôs para as linhas alguma intenção de alcançar a todos, para persuadir, informar, ou fazer influências da mesma forma quando falamos, conduzindo as palavras emanadas.

A prática de sala de aula em si, não pode propiciar a interação entre aluno e professor. É *durante* a interação que o leitor menos experiente compreende o texto, e não com a leitura silenciosa, nem lendo com a voz alta, mas quando ocorre um diálogo pedagógico a respeito dos aspectos relevantes do texto com os alunos. Assim como os efeitos da escrita e da leitura no desenvolvimento intelectual do aluno, incentivam a buscarem novos objetivos sociais.

Os aspectos que precisavam ser ressaltados ou aqueles que não foram percebidos, logo na primeira leitura, ficaram salientados pela conversa, que esclareceu os pontos

obscuros, no entendimento em conjunto, fazendo uma construção do conhecimento em conjunto. É através da leitura e da escrita que o indivíduo pode pensar, estudar, reavaliar ou outros atos afins que possibilitam o desenvolvimento de novos objetivos e interpretações.

Segundo (Olson, Hildyard & Torrance, 1985, p.14).

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas de posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível; reavaliar, estudar, interpretar, e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler pode ser crucial para o desempenho na sociedade. A escrita é importante em termos da realização do que possibilita as pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos.

A relevância desse processamento de forma a conduzir o leitor proficiente a usar eficazmente o conhecimento gramatical e fazer a relação com a sua capacidade de leitura para reconhecer as unidades significativas, portanto conseguir identificar todas as seqüências mediante as estratégias de compreensão, este estará conseguindo aprender da melhor forma significativa, suprimindo as dificuldades iniciais, que induziam apenas a decodificação.

De acordo com Saenger (1997, p.211) “As diferentes habilidades cognitivas exigidas para a decodificação do texto, refletem a variedade de processos fisiológicos empregada pelos leitores”. Ressaltando que a utilização dos processos cognitivos no uso de decodificar o pensamento escrito, sofreu diversas modificações no decorrer dos anos e que a leitura estava limitada em poucas estratégias comunicativas, sem focalizar o sentido e tornar a prática da leitura uma atividade comunicativa.

Diz ainda Saenger (1997, p.211) “A leitura, como qualquer outra atividade humana, teve um desenvolvimento histórico[...]e a forma de apresentar o pensamento escrito ao leitor”. É evidente que a apresentação dos textos aos leitores sofreu mudanças para a decodificação e no uso das habilidades cognitivas, que variam conforme a cultura e a variedade dos processos empregados para extrair o significado dos textos impressos e refletem a pedagogia pela qual os alunos estão sendo ensinados a ler e também a interpretar.

Segundo Olson (1997, p. 167),

Num texto escrito que preserva apenas parte da língua, a forma, e o significado, têm de ser novamente gerados a partir dessa forma pelo leitor. A parte preservada será

chamada de maneira genérica de fixa ou permanente; e a parte reconstituída poderá ser chamada a *grosso modo*, de significado ou interpretação.”

Segundo Nagamini (2004, p.21) “A eficácia cognitiva explica por que escrever cartas, textos, mapas, esquemas, etc, é um meio muito mais efetivo para dar suporte ao pensamento reflexivo que o discurso oral”. O propiciar de contextos a que o leitor mirim deva buscar, para que compreenda melhor os diversos níveis de conhecimentos, tantos os gráficos, como nos lingüísticos, ou ainda nos pragmáticos, culturais e sociais. As habilidades cognitivas ensinadas estão vinculadas aos contextos reflexivos que reproduzem a natureza da fala e do pensamento.

“Bons professores eletrizam seus alunos com narrativas interessantes ou curiosas, carregando nas costas as lições que querem ensinar” Afirma Castro, (2009, p.30). O processamento interativo esta relacionado a utilização de duas estratégias, interligadas ao patamar de exigências e necessidades, segundo o professor que conta as estórias ensinando e o leitor internalizado no processo de escutar, ler, e a interpretar o que lhe foi narrado; O conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra, se ele ainda necessita de ajuda para a decifração da palavra escrita, o professor auxilia o aluno para desenvolver sua mobilização.

Se o aluno realiza a leitura vagarosamente, o professor ajuda com a focalização das palavras-chaves do texto, e usando efetivamente a leitura oral, logo após a etapa vencida da decodificação, em que a verbalização esta vinculada a atitude que sobrevaloriza a exatidão, na pronuncia das falas, mas que inibe as estratégias de adivinhação do material durante a leitura. Sendo que posteriormente refletirá conseqüentemente num ato positivo de ler, dentro de um contexto de aprendizagem e das competências, para que consiga alcançar o resultado eficiente da compreensão da palavra.

Segundo Trindade, (2009, p.292), “a ação do professor é um elemento chave na aquisição das competências fundamentais de que o aluno necessita para compreender o que lê, para estudar, ter sucesso acadêmico, enfim, para poder afirmar-se como um cidadão de pleno direito”. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas mas inseparáveis ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ensinando a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura”.

Afirma Soares, (2003, p.47), caberá ao professor desencadear procedimentos variados, com elementos construtivos e culturais no processo de leitura através de técnicas de

aprendizagem na mediação leitor/autor, estabelecendo fatores que levem a interpretação além da simples identificação das letras e símbolos constantes nos textos em classe ou não.

O desafio de fazer com que o fator mais primordial a ser alcançado, seria levar os alunos a compreenderem e interpretarem os textos que permeiam o ambiente escolar, e superando o obstáculo da alfabetização funcional. Para que os estudantes possam vivenciar experiências mais elevadas, no âmbito de desenvolver atividades construtivas, ao conquistar o entendimento de que a leitura transcende em toda a sua perspectiva teórica, e dos contextos de seu uso, para formação de indivíduos atuantes em seu papel social.

As séries iniciais têm uma importante função a cumprir; a de favorecer o florescimento do hábito de ler com a fomentação de um leitor interpretativo e ativo. Proporcionando o desenvolvimento cognitivo das práticas interpretativas das leituras, para devidamente retratar a sua devida importância a fim de conduzir a criança a ingressar no mundo das letras, viajando pelo mundo das idéias, para que a mesma possa construir os seus próprios pensamentos do meio que a cerca, entretanto nem sempre existe o cuidado de adequar a obra ao leitor.

Segundo Geraldi (1984, p.61),

ao contrario do que se possa esperar, que sabendo de sua obra, e a quem ela se destina, terá-se o cuidado de adequá-la ao seu leitor. Constata-se que o autor desse material que figura na escola, não tem tais preocupações, elaborando coleções em que não se verifica coerência entre as unidades, a não ser por estarem num mesmo livro

De que forma apresenta-se às crianças, um conjunto de pressupostos compartimentalizados ou esquemas didáticos que possibilitariam uma verdadeira compreensão do ato de ler, e conseqüentemente a difícil descoberta da importância da formação do hábito da leitura para a vida prática? Ratifica-se a afirmação de Gatti (1997, p.23) de que, “todos têm direito de aprender alguma coisa que seja útil para a vida”, e de que o ensino ministrado na escola é sistematizado e dever da instituição.

Segundo Chartier, A. M, Clesse e Hébrard,(1996, p.52), “a leitura não é uma atividade de improvisação, autônoma, solitária, que necessita das trocas de convívio”. Qualquer que seja a concepção filosófica da escola, ela tem por objetivo proporcionar ao aluno condições efetivas de acesso aos conhecimentos e habilidades básicas de leitura, da escrita de compreensão e comunicação para se desenvolverem em quanto possíveis cidadãos

capazes de modificarem o cenário e a horizontalidade de suas aprendizagens no universo escolar.

Para Hébrard (2001, p.37), “na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam”. Reconhecer habilidades e codificar e interpretar inovações estão intrinsecamente ligados há diversos fatores que possibilitarão ou não o sucesso escolar do aluno. É possível até que, antes mesmo de chegar à escola, dependendo de seu meio social, o primeiro contato com o livro de histórias já tenha ocorrido e a primeira semente tenha sido lançada.

Sendo indubitavelmente certo, que o estímulo ao universo das letras, advém de diversas ações em conjunto que possibilitem o desabrochar do encantamento pelos livros, resultando nas mais competências diferenciadas.

“A prática da verificação da leitura é um elemento constante no fazer docente e demarcadora do aluno que lê bem” (Rangel, 2005, p.165). Tratar-se-á da amplitude em que a construção do conhecimento está articulada com a relação da leitura sistematizada da escola, e possivelmente fora dela, contudo tratando a instituição escolar, como aquela que tem o papel central de promover a construção do conhecimento, através de momentos diferenciados como debates e estudos em grupo.

Caberia então basicamente aos educadores na escola, a fomentação pelo hábito de leitura tendo a habilidade essencial na escolha dos livros a serem utilizados e recomendados durante o ano letivo. Visando um espaço de aprendizagem agradável com produtividade, que possibilite o desenvolvimento do processo pedagógico. É necessário ressaltar que o livro constitui um elemento, dentre outros do conjunto de materiais didáticos, sendo este, dotado de encantamento e singularidade.

Não seria possível deixar mencionar ainda, que a situação socioeconômica dos fatores sociais que compõem a escola, seja o professor ou o aluno, conduz à premissa de que a capacidade de utilização do livro ativo estará intrinsecamente relacionada a face dos acontecimentos políticos e a vontade fincada no dissabor dos ventos, de quem possui o poder gestor para um volume mais expressivo nas aquisições.

A memória humana estrutura conhecimentos parciais relacionados a cultura e a situações vivenciadas a respeito de vários assuntos cotidianos. Para tanto, Kleiman propôs trabalhos de leituras com estruturações semânticas, que enfocassem a coerência global a ter que fragmentar o texto. Segundo esta autora, “o *esquema* determina, em grande parte, as

nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas” (1992, p.23). Este conceito denominado de esquema funciona na seletividade, quando ocorre o processo de decodificação da leitura, onde é possível elencar categorias lexicais que estão relacionadas com o interlocutor. O conhecimento organizado por esquemas realiza inferências durante a leitura.

Segundo Kleiman (1992, p.25)

A inferência se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências.

Considerando os estudos que mostram a co-relação também ao nível de qualificação dos professores, e que a sociedade como um todo deve promover ações que busquem soluções para novas possibilidades na reavaliação da leitura de classe, que transpassam a clientela escolar, numa visão de maior grandeza, na esfera macro social, criando novos níveis para a apresentação e estímulo da leitura em sala de aula. Sob este aspecto a leitura apresentada em sala de aula precisa estar agregada as associações que façam sentido para o aluno, constantes num poema, historia ou noticiário.

Segundo Lajolo (2001, p.15)

Muitos livros que trazem o poema de Cecília Meireles que fala da “bola de Raul”, num país que adora futebol, esse é um texto que permite trabalhar o noticiário esportivo, a oralidade na transmissão de uma partida, discussão sobre os salários dos jogadores, etc.

Ampliar o leque de relação em contexto, com o conhecimento prévio e a bagagem cultural que o aluno carrega consigo, induz a um elo significativo para a leitura e sua interpretação mais efetiva. Ser capaz de ler sem transtornos, e provavelmente escrever sem maiores dificuldades, compõe um dos maiores desejos de toda a comunidade escolar, porém ambos são processos complexos, e a aprendizagem desses conhecimentos, só se torna complexa após anos, portanto uma permanente reflexão sobre os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam as práticas escolares.

O papel de mediador do professor se efetive é essencial a sua toma da de consciência a respeito da interpretação de como este lê e como ele vê e interpreta os significados constantes nos textos. Para Vygostiky (1993, p.103) “O mediador é aquele que leva em conta

as potencialidades cognitivas dos educandos, fazendo desafios intelectuais significativos”. O domínio do relacionamento dos alunos com os professores, no constante ao processo dialógico, se deve ao êxito da medição das tarefas e dos textos analisados na construção do conhecimento.

Segundo Wandresen (2008. P.43)

Para dominar a tarefa de entender e produzir textos, não basta ler muitos textos, ou apenas conhecer regras gramaticais, é necessário aprender sistematicamente a interpretar e a produzir situações reais, observar os textos que circulam socialmente, enfim, é preciso aprender a pensar. A compreensão da leitura e da escrita, enquanto um processo dialógico de construção do conhecimento, passa pela análise das diferentes estruturas e modalidades textuais.

A leitura e a escrita integram e completam um processo dialético, que exige uma competência na aprendizagem das atividades que relacionam a prática de ler com a reflexão textual. Como lembra Freire (1982, p.11) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, posterior a leitura desta, não pode prescindir da continuidade da leitura daquela”.

Para que a escrita não seja uma mera reprodução de outros textos, bem como o pensamento cognitivo, deve estar atrelado a interpretação das palavras, desafiando dialogicamente os conhecimentos lingüísticos apresentados, instigando o aluno a pensar e em seguida interpretar textos com diferentes modos de apresentação.

Ressalta Nagamini (2004, p.33) “O romance-folhetim era uma estratégia de venda de um jornal periódico, servia como chamariz para os leitores ao utilizar de recursos para chamar a atenção”. É um exemplo de instigar e exercitar a curiosidade do leitor, visando estimular a interpretação de modos diferentes da leitura, dando assim recursos iniciais para a interpretação de textos diversificados.

A diversidade de títulos e temas conduzirão a um leque de opções oferecidas ao alunado para que a prática da leitura possa ser cada vez mais abrangente e saudável na formação de leitores iniciantes. Estratégias de oportunizar estímulos que sirvam para evocar a imaginação, apontando e chamando a atenção dos alunos para os livros e afins, como periódicos, usados como recursos didáticos de aprendizagem.

4.2. Descobrimdo o Prazer de Ler

Segundo Pondé (1985, p.29) “Apesar do crescente interesse da população pelo material impresso, é preciso, iniciá-la no caminho da interpretação do texto literário, que emprega múltiplos recursos para construir o sentido”. Na medida em que a escola assume a importante função de promover a leitura com seus alunos, assumirá também um papel muito mais amplo que é a descoberta do prazer de ler, e de como tal fato está relacionado com a qualidade de vida dos mesmos, quando a estes são oferecidas oportunidades de ampliar o seu universo cultural.

O florescer do interesse pelos livros ocorre também nos primeiros anos de escolarização. O papel dos profissionais atuantes na escola, em transformar o prazer ou desprazer do ato de ler é quase definitivo e muitas vezes está relacionada à estímulos que interagem no contexto da comunicação autor/leitor. Mas o que é ler? “Ver o que está escrito, decifrar, interpretar um texto, compreender, tomar conhecimento, reconhecer a mensagem do texto”. Segundo Holanda (1986, p.58). No entanto, descobrir o prazer de ler é algo mais intrínseco e pessoal, que envolve concepções de possibilidades de interpretações de um texto.

Assim complementa Martins (1970, p.58) “A leitura envolve os aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos lingüísticos, emocionais, identificar, concordar, discordar, apreciar, raciocinar, analisar, criticar, correlacionar, interpretar)”. O leitor possui suas próprias coordenadas na condução de sua leitura, e sua própria visão em formular a interpretação contida na mensagem do texto. É quando então, atribuem os significados que remetem à plenitude dos sentimentos que fluem do próprio leitor e que o levam a perceber com seus aspectos sensoriais o interesse e a alegria pela leitura.

Ressalta Yunes (1988, p.60)

Lembramos que o hábito de leitura se forma antes mesmo do saber ler- é ouvindo histórias que se treina a relação com o mundo; daí que contar, recontar, inventar, sem que se proíba falar, leva inclusive ao gosto de encenar; a teoria, em princípio, é assunto de especialista, e leitura não é castigo, não se mede com provas; a eleição pelo leitor da obra a ser lida é indispensável, pois leitura é co-produção, autor/leitor.

O interesse pela leitura está em consenso da mesma não ser dada como um enigma incapaz de decifrar sua realidade, mas sim revelar as diversidades do texto, valorizando o aspecto cognitivo, que carrega e desautomatiza o consumo mecânico, e convida para a

inserção do leitor em participar da intertextualidade. Para então formar o hábito da leitura com as condições prévias que antes treinavam a relação em ouvir histórias e depois recontar, interpretando com participação e a troca da passagem da oralidade para a escrita.

A criança ao ouvir histórias, vai desenvolvendo uma relação com o mundo e com o ensinamento de uma leitura prazerosa. O ato de ler não é visto como algo enfadonho ou medido através de provas ou ainda por castigos. A escolha dos textos deve passar pela liberdade democrática, sendo orientada pelo professor. As obras eleitas pelo leitor abarcam situações que propiciam elaborar a realidade, numa co-produção para estabelecer a interpretação do contexto.

Ainda de acordo com Yunes (Op. Cit, p.34) “mas o que pode favorecer a relação viva com a leitura? Justamente a literatura,”. Não ser colocada por imposição ou como um elo para o castigo, apresentar opções livres que ofereçam variedade de títulos e que despertem o interesse do leitor. O texto comum que não pretende persuadir, ensinar, confortar, se limitando apenas em convergir para uma unicidade linear, com redundância e decodificação simples, não irá evocar a constituição de uma imagem simbólica e nem a criação de significados textuais. A escolha da literatura é fundamental na formação dos leitores, uma vez que a interação com o texto propicia a interpretação com a compreensão, gerando o caminho para a descoberta o prazer da leitura.

Até mesmo os textos mais simples presentes na comunicação cotidiana, têm implicações lingüísticas, e envolvem teores políticos, históricos, ideológicos etc., ou seja, todo texto apresenta condições específicas de produção, e estas necessitam de condições específicas para sua produção a fim de estabelecer um diálogo entre o sujeito e o autor. Qualquer que seja o texto, este remete a sentidos de comunicação do autor que levam a um significado e a uma série de valores e posturas. O leitor irá realizar a decodificação dos textos, muito além de uma simples leitura, que não alcança os níveis de interpretação em sua plenitude da visão representada por uma linguagem.

A leitura literária que é inserida como instrumento de sensibilização da consciência, para expandir a capacidade e o interesse de interpretar o mundo. Conhecer a ciência, a cultura, realidades distantes e a sua própria, para compreender o processo produtivo social e suas ambigüidades plurais, presentes nas literaturas, de modo a estabelecer reflexões e formular questões críticas da sociedade vivenciada.

São muitas as variáveis apontadas, quando indicam quais as condições para despertar o gosto pela leitura e fazer o leitor iniciante descobrir o prazer de ler. Os recursos pedagógicos, e estratégias eficazes na distribuição e escolha dos livros, em conjunto com professores e bibliotecários alinhados num ponto pedagógico que atenda aos fatores sociais. Um ambiente favorável que permita condições aceitáveis para fomentar um grande número de leitores iniciantes, quando já cientes e portadores do desejo de praticar a leitura, suplantando condições adversas de cidadania, torna-se ávidos por desvelar novos conhecimentos e informações.

A indicação literária pode englobar a fantasia, a ficção, as lendas, contudo, a escolha deve ser um ato de liberdade pela identificação com o texto. No entanto é necessário primeiramente o reconhecimento da leitura como condição primordial para realização do indivíduo, antes de multiplicar a produção livreira, se a comunidade não estiver convencida plenamente, das vantagens de uma sociedade bem informada, que tenha erradicado o analfabetismo, e tenha alcançado um patamar muito além do simples decodificar os códigos lingüísticos; em que o ato de ler seja um fator de interpretação e conhecimento, mais ainda um fato de aprender com prazer, de desenvolver o ato da leitura como um modo de despertar alegria e satisfação, algo fundamental para o desenvolvimento de uma nação.

O texto que promove a intertextualidade, de modo que a obra seja aberta para interpretar, encenar e recontar sendo estimulando como forma de conhecimento de mundo. Os recursos da linguagem, o ritmo, o jogo constando dentro da obra que enuncie a diversidade do autor, consistindo a mimese.

E nessa multiplicidade de pontos de vista, que o texto literário emana por seu contexto, uma interação com o leitor. À medida que ocorre a descoberta a sua própria leitura, descobre-se o repensar do texto, analisando o que se aprecia e o que se discute. A leitura vai sendo assimilada e permite uma associação com as já realizadas anteriormente, ampliando a rede de significações a respeito do mundo.

Segundo Yunes (Op. Cit, p.78) “o texto literário detona a condição de criador no leitor, já que ele, recebendo a palavra do outro, é convidado a expressar seu sentimento, sua razão, e nisso afirma sua originalidade”. Na interpretação da leitura quando se descortina uma literatura que ofereça uma semente para a condição histórica de encontrar o prazer nas escolhas.

A apresentação de textos literários que criam e despertam no leitor em formação um fator convidativo, que pertence a um elo formador de escolhas de livros e de leituras estimulantes que levarão a uma corrente seqüencial de novas opções de textos.

A prática da leitura deve ressaltar e enfatizar momentos de satisfação de aprender e descobrir, o quanto novos livros podem trazer incomensuráveis momentos de conhecimentos e elos de sentimentos atrelados a paixão em formação pela leitura e não somente a compreensão simbólica e decodificada de palavras textuais.

A linguagem que socializa o ser e o saber, garantindo o desvelamento da imaginação aliada a interpretação do mundo, levará o leitor a descobrir o seu permanente crescimento no prazer de ler. Pregava Barthes (1977, p.62) “no enfatizar da primazia, tanto na escritura quanto na leitura, do prazer do texto”. Ressalta-se neste estudo, do quanto é importante a prática educativa enfatizar e estimular o alunado, a perceber que a leitura em si, é um ato de prazer no decorrer de todo o processo de aprender.

CAPÍTULO 5

A LEITURA COMO ESTÍMULO NO UNIVERSO FANTÁSTICO

Segundo Cavalcanti (2002, p.38) “A literatura pode servir como ponto mágico do longo percurso a ser realizado por cada um de nós, das histórias que vão se entrecruzar com as narrativas/coletivas das histórias da humanidade”. O homem ao abordar sua resignificância na forma em que produz um sentido para sua existência no mundo, procura dimensionar sua compreensão afetiva com a realidade. As narrativas literárias contam e relatam o desejo humano da plenitude, do conflito entre o bem e o mal, da superação da dor pelo amor. Pelo viés da literatura existe a possibilidade de tocar nos infinitos mistérios que constituem a vida e a alma do homem.

Segundo Morin(2009, p.80-81)

O imaginário começa na imagem-reflexo que dilata os sonhos mais loucos, desdobrando o infinito das galáxias mentais. É o além multiforme e multidimensional de nossas vidas, estrutura antagonista e complementar daquilo que chamamos de real. As grandes mitologias contêm de maneira misturada, as diferentes virtualidades e os diferentes níveis do imaginário. Cada uma delas possui suas próprias estruturas, cada cultura orienta relações próprias entre os homens e o imaginário.

Todas as culturas constituem entrelaçamentos com a vida real e o imaginário baseado na realidade, num sistema próprio que permite um duplo movimento de projeção e identificação mágica com as estruturas conhecidas e com suas relações ditadas pelas ordens da estética cultural. O imaginário tem a função de permitir um papel de evasão ou divertimento, podendo regular ou consolar a vida, como uma forma de escape mental em níveis diferenciados, projetando psiquicamente necessidades impossibilitadas de serem satisfeitas na dimensão do real, mas possível no mundo dos sonhos retratados nas mitologias em geral.

Complementa Morin (2002, p. 166) “a cultura de massas desenvolve a mitologia do indivíduo, ela permanece profana e terrena. É um embrião de religião salvadora[...] são forças ocultas, dos processos mitológicos do que há de mais empírico”. A cultura de massa não se cristaliza como instituição e nem dispõe do caráter coercitivo e do poder temporal, portanto o indivíduo pertencente a esta literatura apresenta diversas características humanas, ressaltadas por suas personalidades delineadas como mitos ou deuses, capazes de serem bons ou maus.

A fatalidade e a providência estão sempre presentes, nos processos religiosos, que buscam sempre a salvação religiosa e a justificativa diante da impotência de resolver todos os questionamentos individuais. Tais implicações estão sempre presentes nos textos mitológicos ou lendários, contudo, devido a uma linha imaginária entre o real a fábula, o leitor interpreta as histórias lidas, e desenvolve sua imaginação e em consequência disso, despertar o seu simbolismo com seu teor criativo, algo que conduz a buscar mais leituras, para compreender melhor aliado ao fato de que o estímulo a ler, provoca mais ações de interatividade e criatividade nos leitores.

Complementa Lopes (2009, p.45) “Leitura e escrita são ações ligadas ao ato de conhecer: atribuição de sentido ao texto, criação, invenção e interação. Torna-se imprescindível a percepção do educador como produtor da escrita e linguagem e de seu processo de formação”. Os ouvintes das histórias percebem o sentido deixado pelo autor, quando o professor orienta os mesmos a estimularem suas percepções relacionadas às características iniciais de sua cultura, aliados ao processo imaginativo na prática de ler textos motivadores.

Sendo nas séries como a 4ª, que o aluno já domina a leitura e pode praticar a mesma com textos que agucem a imaginação e o estimulem a praticar um leque de opções para aumentar a capacidade de leitura e interpretação dos livros que se avizinham, ou que sejam apresentados pelos seus professores ou familiares, uma vez o estudante em si, já se encontra em pleno processo de aquisição de novos títulos, dentro de seu processo maturacional de aquisição e interpretação.

5.1. A Leitura de Contos, lendas e Fábulas

A Literatura pode vir a ser para a criança, um momento de espaço fantástico para a expansão do seu pensamento, num pleno exercício de sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do poético, do maravilhoso e do imaginário.

Segundo Traça (1992, p.45)

Todos os educadores de infância referem que o imaginário da narrativa é parte do ser humano uma demanda constante. Um dos primeiros pedidos que a criança de idade semiótica faz ao seu círculo, familiar e educacional, é a expressão quase universal repetida por muitos educados ávidos por descobertas: - Conta-me uma história ?

O ato de contar uma história induz o ouvinte a curiosidade contida nos livros e esta, será aguçada se reportar-se ao imaginário capaz de resignificar o universo simbólico humano, presente desde a infância. Os contos fabulosos são escritos para um público específico e por isso conseguem ultrapassar os limites do tempo, e também da história por permanecerem no mundo dos encantamentos que percorrem os sentimentos dos leitores invadindo locais indizíveis e repletos de significados.

Segundo Bettelheim (1978, p.71)

Os contos de fadas que hoje lemos à luz da psicanálise e da sociologia, apresentam reações distintas diante de um e outro instrumental. A par disso, hoje sabemos, os textos de tradição oral da idade média operavam sobre os ouvintes de modo similar ao que atuam sobre nessas crianças, embora não tivessem notícia do inconsciente freudiano.

Com os recursos da sociologia atual é possível ler os contos de fadas e as lendas, numa nova leitura intertextual, diante de uma multiplicidade de interpretações dos textos polissêmicos. É essa possibilidade de interpretar e analisar as obras, que permite a renovação permanente dos escritos. Quanto maior for a ampliação das ambigüidades, maior será o sentido ampliado das situações da vida abarcadas pelo leitor, que ao usar suas referências de sentido objetivo para a comunicação, remeterá com clareza à sua unidade de significações percebendo a diferença entre o que é ficção e o que faz parte da realidade, dando então um significado subjetivo e particular a esses textos.

5.2. A Leitura dos Mitos nas Literaturas

“Mito” reporta-se à palavra grega *mythos*, em seus primórdios, e como outras palavras que também sofreram variações através dos séculos, mas que na sua interpretação principal, esta permaneceu com seus sentidos e aplicações quando se utiliza este termo, para designar uma personagem ou ainda uma representação de fatos que foram exagerados pela imaginação popular. E neste caso especificamente, a concepção dada a este termo é de senso comum, são assuntos que não tem cunho verdadeiro ou provável, mas está dentro de uma contextualização que o torna em sua gradação metafórica, em algo que expressa dimensões que são criadas de forma crível, e assim possível de existir.

Assim como ressaltou Britto (2007, p.3) quando diz que “As lendas se caracterizam por sua natureza fantástica, surpreendente e impressionante, onde tudo é possível” em observar que as conotações apontam também para algo vindo do desconhecido, do encanto do sobrenatural. O referencial do conceito a se utilizar na palavra Mito, origina-se de alguma história de teor sagrado, ou volta-se para uma determinada realidade, modificada por um contexto fabuloso de natureza simbólica, que modifica os aspectos da condição humana para o irreal. É um mundo que precisa ser visto sob a ótica da significação simbólica de um povo, que se expressa com terminologias próprias e subjaz a um sentido amplo, dotado de implicações referenciais que visam compreender o surgimento dos seres mitológicos relacionados a cosmologia e as forças da natureza, que se transformam em mitos, presentes nas histórias lendárias e estas se tornam uma tradição histórica, mesmo que estejam determinados por contos encantados e poéticos.

As narrações nascem do relacionamento entre o homem nativo e a exuberante natureza, que apresenta atores sobrenaturais dentro de um cenário belo e misterioso, e estando dentro de realidades culturais extremamente complexas e singulares, foram sendo criadas no seio de sociedades integrais nos interiores amazônicos, que “Mito” reporta-se à palavra grega *mythos*, em seus primórdios, e como outras palavras que também sofreram variações através dos séculos, mas que na sua interpretação principal, esta permaneceu com seus sentidos e aplicações quando se utiliza este termo, para designar uma personagem ou ainda uma representação de fatos que foram exagerados pela imaginação popular. Neste caso especificamente, a concepção dada a este termo é de senso comum, são assuntos que não tem cunho verdadeiro ou provável, mas que está dentro de uma contextualização que o torna em

sua gradação metafórica, em algo que expressa dimensões que são criadas de forma crível, e assim possível de existir.

Conforme Brandão (1982, p. 13) quando disse que “na cabeça de alguns, tudo o que o homem do povo reproduz com domínio de conto vira folclore cultural”. O referencial do conceito a se utilizar na palavra Mito, origina-se de alguma história de teor sagrado, ou volta-se para uma determinada realidade, modificada por um contexto fabuloso de natureza simbólica, que modifica os aspectos da condição humana para o irreal. É um mundo que precisa ser visto sob a ótica da significação simbólica de um povo, que se expressa com terminologias próprias e subjaz a um sentido amplo, dotado de implicações referenciais que visam compreender o surgimento dos seres mitológicos relacionados a cosmologia e as forças da natureza, que se transformam em mitos, presentes nas histórias lendárias e estas se tornam uma tradição histórica, mesmo que estejam determinados por contos encantados e poéticos.

Afirma Ianni (2001, p.09).

Sendo que as histórias narradas dentro da realidade amazônica, são repletas de mitos e seres fabulosos, de caráter heróico e ainda com tradições simbólicas, que refletem o simbolismo descrito dentro desta realidade lendária, por que tais mitos estão inseridos dentro dos contos que foram, traduzidos em linguagens diversas, nos textos existentes a respeito do assunto gerador das lendas, ligadas aos fenômenos vistos, nas forças da natureza que se transforma em condições humanas irreais, aos olhos de quem ainda não possui as explicações para o entendimento de fatos e representações do real de forma poética e imaginária de um povo.

Essas narrativas brotam do relacionamento entre o homem nativo e a exuberante natureza, mostrando personagens sobrenaturais dentro de um cenário fascinante, quase irreal, apresentando realidades culturais extremamente complexas e singulares. Foram sendo criadas no seio de sociedades integrais nos interiores amazônicos, que se dispuseram e se permitiram abordar interpretações de fatos, através de perspectivas múltiplas que complementaram histórias retratadas em tempos fabulosos. Sendo que estas histórias resultaram, em variadas interpretações conforme a transmissão dos contos, levando a um maravilhoso leque folclórico composto de animais falantes e com diversos poderes. Seres que assombram as florestas, ou heróis poderosamente simbólicos, que pertencem a alguma história lendária, que apresenta em sua justificativa que faz sentido as explicações, para fatos dos quais não se consegue razões para a personificação da realidade cultural, em que um povo acredita.

Ressalta Nunes (2001, p.24) “requalifiquemos o neo-indianismo de nativismo; a poesia que tenta se enraizar à cultura nativa aproveitando o sumo das peculiaridades léxicas (malinar, mundiar, panema, esse-um, etc.)”, nisso continuando o amor-paixão, generalizado pelo erotismo, dispensa imagens do nexó

O Mito está definido para dar ênfase a grandes façanhas de seres ou entes sobrenaturais, de histórias fabulosas que passaram a existir, em funções articuladas ou sistematizadas, originando, então, o mito que surge de uma história de cunho sagrado, que demonstra o surgimento a partir de uma determinada realidade, ou algo que existiu de alguma forma, em um determinado contexto cultural.

Sendo que as histórias narradas dentro da realidade amazônica são repletas de mitos e seres fabulosos, de caráter heróico e ainda com tradições simbólicas, que refletem o simbolismo descrito dentro desta realidade lendária, por que tais mitos estão inseridos dentro dos contos que foram traduzidos em linguagens diversas, nos textos existentes a respeito do assunto gerador das lendas, ligadas aos fenômenos vistos, nas forças da natureza que se transforma em condições humanas irreais, aos olhos de quem ainda não possui as explicações para o entendimento de fatos e representações do real de forma poética e imaginária de um povo

Esse conteúdo deve ser estudado e aprendido de forma a chegar a patamares de interpretação das tradições mitológicas amazônicas para a obtenção de um conhecimento mais amplo e aprofundado que possa desvelar, quais mensagens estão ali registradas. E qual papel importante, elas representam para a comunidade amazônica, por abordar questões intrínsecas as tradições da região e que não podem nem devem ser esquecidas ou rechaçadas, mas sim evidenciadas e difundidas, como forma de valorizar as raízes da cultura humanística do homem, com identidade mística e lendária por excelência, por tradição de seus aspectos culturais como o próprio amazônico.

Ao ingressarem na escola, principalmente nos primeiros anos iniciais, as crianças ainda não são capazes de ler sem um estímulo orientador, ou de ter a prática da leitura espontânea, isto por que a leitura ainda não faz parte de seus hábitos rotineiros. O papel da escola está para encarnar a relação de encantar e de despertar o interesse do aluno, a saborear bons títulos e degustar uma boa leitura de autores diversificados.

A adoção de temas e contos relacionados com as lendas amazônicas e os personagens mitológicos destas, quase não se faz presentes dentro dos conteúdos programáticos escolares,

a despeito de seu enorme valor cultural e grandiosidade dramaturgica. Muitas vezes, a contextualização dos textos apresenta uma grande dicotomia com a realidade, ou um distanciamento na aquisição de gêneros literários com identificação poética, destas histórias fantásticas que retratam os símbolos energéticos do homem e de sua imaginação determinante, que relaciona os mistérios com os fascínios mitológicos.

Ressalta Cascudo (2008, p.28)

Os motivos dos contos tradicionais são cinco, oito, dez mil, para todo mundo. As centenas de milhares que conhecemos e sabemos existir são combinações indefinidas desses motivos essenciais, pormenores típicos, situações psicológicas. Os contos variam infinitamente, mas os fios são os mesmos. A ciência popular vai dispor-os diferentemente. E são incontáveis e com a ilusão da originalidade.

Os estudos das lendas e seu contexto fabuloso, necessitam e anseiam por novas estratégias para superar a falta de incentivo à leitura e conseqüentemente ao conhecimento superficial das histórias, que em muito poderiam acrescentar nas práticas usuais e comuns o hábito de ler nos alunos, se fossem explorados todos os recursos didáticos de engajamento à linguagem e a curiosidade despertada em descobrir os elementos contidos nas tradições orais e lingüísticas.

O incentivo na sala de aula, ao aprofundamento de tais temas, desde cedo colaboraria nos resultados de formação do leitor mirim e estimularia os hábitos de estudo, além dos diversos momentos pedagógicos que ocorrem em classe, e nas tarefas pertinentes ao calendário anual, que poderia conter um planejamento com maiores possibilidades de leitura e concomitantemente a inclusão destes textos e histórias que envolvem as lendas e personagens amazônicos, proporcionando a interação com os personagens presentes nos contos fabulosos. Tal prática de incentivo a leitura, proporcionaria uma interação com a temática e suas raízes, que em muito, encontram-se encobertas por outras histórias que não fazem parte de sua identidade local.

Sendo que a utilização de textos para leitura, debates e trabalhos de interpretação de temas e símbolos, que possuem elementos com conexões com a necessidade criativa das mensagens representadas através dos seus elementos fantásticos e mitológicos, levaria o alunado a perceber em tenra idade o seu próprio papel, de agente transformador de uma condição reflexiva, dentro de seu complexo ser social em compreender ainda, o porquê desta carência de incentivos no que refere-se leitura local, daí a pouquíssima informação e

conhecimento a respeito do tema, por parte das novas gerações. A prática educativa, de promover a leitura destas histórias, fortalecendo sua identidade existencial, uma vez que poderia ampliar e fomentar as informações e possíveis decodificações contidas nas lendas e mitos, que pertencem a vasta e rica cultura local.

Ressalta Lopes (2009, p.47) “A linguagem escrita é, inicialmente, simbolismo de segunda ordem, composta de signos, sons, representações, interpretações, que designam os sons e as palavras da linguagem falada”. As histórias resultam, em variadas interpretações conforme a transmissão dos contos, levando a um maravilhoso leque folclórico composto de animais falantes e com diversos poderes, seres que assombram as florestas, ou heróis poderosamente simbólicos, que pertencem a alguma historia lendária, que apresenta em sua justificativa que fazem sentido as explicações para fatos dos quais não se consegue razões para a personificação da realidade cultural, em que um povo acredita.

Acredita-se que o papel da escola está para encarnar a relação de encantar e de despertar o interesse do aluno, a saborear bons títulos e degustar uma boa leitura de autores diversificados. Completa Cascudo (2008, p.12) “o conto é um vértice da memória da imaginação[...] Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas da memória, solitárias e poderosas da imaginação popular”. A adoção de temas e contos relacionados com as lendas amazônicas e os personagens mitológicos destas, quase não se fazem presentes dentro dos conteúdos programáticos escolares, a despeito de seu enorme valor cultural e grandiosidade dramática. Muitas vezes, a contextualização dos textos não apresenta relação com as memórias da imaginação popular ou com a realidade local.

Num distanciamento na aquisição de gêneros literários com identificação poética, destas histórias fantásticas que retratam os símbolos energéticos do homem e de sua imaginação determinante, que relaciona os mistérios com os fascínios mitológicos, que poderiam funcionar como mais um estímulo à prática da leitura nas escolas, para alunos de tenra idade, reunindo a oralidade no momento de contar e depois ler as histórias. Segundo Bamberger (1995, p.9) “todos os pedagogos, professores e pais precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural”. Todos os incentivos à prática da leitura são importantes quando levam o aluno a interpretar com interação ao texto, desvelando e decodificando a cada página lida.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA

6.1. Metodologia Utilizada na Pesquisa

A pesquisa será desenvolvida de acordo com o objetivo propostos, orientada pelos procedimentos apontados pela Fenomenologia, recorrendo em indicar o fenômeno no mundo-vida, apresentando vivências significativas nas experiências existenciais de cada indivíduo.

Ao escolher o uso da Fenomenologia como base no estudo do tema “A Leitura no Processo Ensino Aprendizagem em Escolas Particulares da 4ª Série do Ensino Fundamental em Belém do Pará: Uma Busca Para além da Decodificação na prática do ato de (ler)”. Ao apontar para a determinante opção pelo tema, este surgiu para chamar a atenção ao ato de ler interpretativo, e não somente uma decodificação de letras, símbolos e códigos lingüísticos, ressaltando prioritariamente o quanto é importante para os docentes, estimularem desde cedo seus discentes a conceber a leitura como parte fundamental de todo o processo educativo nas escolas.

Uma aprendizagem que não constrói ações salutare integradas aos conteúdos programáticos das disciplinas, sem orientar ao educando uma relação de aprendizagem profícua e crescente, necessita perceber a infinita relevância de se buscar patamares que vão além de simplesmente decodificar os sistemas de letras e códigos de uma língua escrita. Por essa razão a opção pela fenomenologia para utilização da metodologia aplicada no trabalho de pesquisa, por definir como determinante fator que a leitura é uma forma substancial inerentemente fenomenológica subjetiva e os resultados do processo contribuirão indubitavelmente para a qualidade do ensino nas práticas de incentivo a leitura.

Segundo Martins (1994, p.25), “na pesquisa fenomenológica, o investigador, de início, está preocupado com a natureza do que vai investigar, de tal modo que não existe, para ele, uma compreensão prévia do fenômeno”. Ele não possui princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definidora do fenômeno. Inicia o seu trabalho interrogando o fenômeno.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 15);

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe

as essências da existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico, (p. 18).

A fenomenologia utiliza objetivos com intencionalidade, sendo este o ponto central do pensamento fenomenológico e a devida percepção dos objetos, que serão descritos e analisados com experiências pessoais recolhidas. A descrição obtida ocorre conforme a visão de mundo existencial de cada indivíduo. Mostrando então, uma ótica advinda da reflexão, tendo antes a pré-reflexão para se agir refletindo, sempre pensando sobre o que foi pensado.

O fenômeno congrega a consciência e o real, já a fenomenologia estuda o que se quer saber com o ser. Vê o fenômeno, deseja saber se o mesmo permite a consciência individual e o real. Para que se possa descrever, captar o que é sentido durante o envolvimento, faz-se necessário um afastamento não total da vivência, que permita refletir, compreender e tentar captar o sentido ou o significado.

6.2. Local da Pesquisa

A pesquisa teve como foco principal a Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, situada na Br. 316, Km 01 no bairro Entroncamento de Belém. Dirigida pela gestora Alexandra Charone. Conta com quinhentos alunos distribuídos em dois turnos. Atende da 1ª a 8ª série ao ensino fundamental. Possuem 15 salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, sala de vídeo e laboratório multidisciplinar. As outras escolas serviram para complementar o trabalho da pesquisa e ampliar o foco das respostas.

6.3. Colaboradores

A escolha dos professores colaboradores deu-se por meio de indicação da direção da escola os quais eram considerados atuantes e interessados no tema proposto, no caso letras ou do ensino de língua portuguesa das turmas a serem entrevistadas. Pedi ao corpo docente que respondesse a um questionário que continham perguntas sobre a leitura no processo de ensino e aprendizagem em turmas de 4ª série, assim foi possível sondar as suas percepções, ao mesmo tempo conhecer as formas de trabalho que eles desenvolviam em sala de aula.

Estando na plena convicção da necessidade de entrevistar os professores atuantes em classes de 4ª série, bem como ressaltar a importância de realizar posteriormente um questionário mais específico e detalhado, para captar mais ainda as informações extraídas das pessoas que concordaram em participar deste processo em busca das informações mais precisas possíveis.

Com essa ação identifiquei com quais os professores poderia obter ajuda para a realização da pesquisa, investindo em quatro dos quais já conhecia seus trabalhos na área da alfabetização, e que prontamente atenderam ao meu pedido. Os critérios compartilhados com a direção da escola para a indicação dos citados professores foram: o seu comprometimento com a alfabetização de qualidade e a realização de trabalho personalizado em atendimento educacional. No entendimento da diretoria da escola, comprometimento é a constante busca por novas informações e recursos, e a preocupação com o desenvolvimento do aluno e a troca de experiências com os colegas de profissão.

Assim sendo, passaram a fazer parte dessa pesquisa 100 professores, que responderam a entrevista e destes foram escolhidos seis sob forma de amostragem para responder as perguntas mais específicas, estes estão com nomes fictícios, sendo que estes atuam em turmas de 4ª série compostas em média por trinta alunos, respectivamente, com atuação nos turnos matutino e vespertino.

Quanto aos alunos, formalizou-se pouco mais de 100 alunos que responderam o questionário, e dos quais cinco foram retirados para amostragem e interpretação do grupo focal, assim como ocorreu com os professores. Sendo o mesmo processo para o grupo da coordenação, em que 100 questionários foram distribuídos aos mesmos nas escolas visitadas, e destes retirados seis para a amostragem. Posteriormente ao analisar todas as respostas obtidas, foi possível recolher as interpretações individuais de cada grupo selecionado, ou seja; Professores, alunos e coordenação.

6.4. Atividades de Campo

A fim de atender de forma compreensiva e aprofundada a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem em turmas de 4ª série do ensino fundamental, optou-se pela abordagem qualitativa com a utilização das técnicas de observação e entrevistas que evidenciou dados relevantes para esta pesquisa aplicada para alunos, professores e coordenadores pedagógicos. Foi mantido contato prévio por mim, na condição de entrevistadora para posterior a obtenção de dados para a pesquisa com professores, alunos e coordenadores pedagógicos, que desenvolvem projetos de leitura em ambiente escolar, buscando analisar por meio das entrevistas as implicações que surgem como obstáculos para a aplicabilidade da mesma.

Ludke (1995, p.28) afirma que:

“a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada e as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

As observações, inicialmente, foram registradas apenas em agendas e as entrevistas gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As conversas informais foram registradas, para não perder detalhes importantes das falas dos pesquisados que se constituíram como momentos enriquecedores.

Em conversa informal, foram colocadas como proposição de trabalho as entrevistas, as observações de atividades desenvolvidas na escola e em sala de aula, questionários, que foram respondidos em dias combinados de acordo com a disponibilidade dos pesquisados. Confirmado as formas de registro e acrescentado que, se necessário, faria uso de gravação em vídeo e áudio, combinou-se os dias da aplicação dos questionários e da primeira entrevista e das observações iniciais.

A utilização de entrevistas no trabalho de campo cumpriu várias funções. Uma delas foi, pela possibilidade de interatividade e flexibilidade. Conforme (Gil, 1999, p.12), “promover a aproximação maior entre pesquisador e pesquisado”. Essa aproximação permite a criação de uma atmosfera propícia para aceitação de ambos e para criar laços de confiança que, com certeza, permitiram que as informações sobre o tema que interessavam naquele momento fluíssem com mais naturalidade e autenticidade; pois, apesar de existir a

predisposição dos pesquisados para o trabalho a ser realizado, foi a primeira experiência deles como sujeitos de pesquisa.

“Por ser experiência nova, essa situação poderia gerar diferentes estados emocionais, indo desde a curiosidade até a ansiedade”, aponta (Rey, 2002, p.24) que, com certeza, podem interferir no contexto estudado e que gostaria de torná-los o mais natural possível. Além do que, julgando que esse contato seria vantajoso, na medida em que possibilita a captação imediata não só das informações explícitas, mas também e, principalmente, das implícitas.

Para a realização desse momento da pesquisa, partiu-se de um esquema básico de perguntas sem, no entanto, se prender rigidamente a este, realizando as adaptações que se fizeram necessárias no decorrer da conversação. Assim, procurou-se ter o cuidado de não insistir em questões que os sujeitos se indispussem em responder, e respeitado os horários e os dias propriamente agendados de acordo com as suas disponibilidades de tempo.

Segundo Rey (op. Cit. p.57), “as relações com o pesquisador e o interesse pela pesquisa são elementos importantes para a colaboração”, porque geram necessidade e dão sentido para a participação em atividades relacionadas à mesma e se transformam em condição para a expressão livre e espontânea nas tarefas de pesquisa, fato essencial para a qualidade das informações que seriam veiculadas.

Essa entrevista foi importante, pois, a partir dela que iniciou-se uma sistematização para as futuras observações na escola e em sala de aula. Se inicialmente já possuía alguns elementos que desejava olhar mais atentamente e estes serviram de pauta, foi por intermédio da mesma que clarificaram as idéias previamente concebidas. Houve aproximação, de um modo geral das concepções de vidas e de mundos filtrados pela sua própria ótica, além de recolher impressões iniciais sobre as práticas pedagógicas e as concepções que subjazem a esta. Como existia a possibilidade de ocorrer perda de elementos importantes de sua narrativa o que, em análises posteriores poderia conduzir a uma interpretação equivocada, esta entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, feita a transcrição.

Esse instrumento foi de grande relevância quando, no curso da atividade de observação em sala de aula e de reforço, confrontaria com algumas situações diante das quais chegaria a uma compreensão mais apurada, pois seria necessária uma explicação mais detalhada dos sujeitos, com isso, julgou-se mais oportuno e lançou-se mão da entrevista e/ou a conversa informal.

Na continuação do processo de coleta, construção e interpretação das informações, a etapa seguinte foi a observação na escola e em sala de aula. Gil (1999, p.57) diz que a “observação é a utilização dos sentidos com vista a adquirir conhecimentos sobre o cotidiano”. É sabido, no entanto, que cada pessoa utiliza os seus sentidos para perceber o mundo de acordo com sua particular história de vida, interage de acordo com seus interesses, valores sociais e culturais individuais. Contudo, pensa-se que uma possibilidade de entendimento passa pelo fato de que o pesquisador deve necessariamente adotar a percepção seletiva em se tratando do fenômeno que se quer observar sem, no entanto, perder de vista o objetivo do que se propôs a realizar.

A observação inicial tinha como objetivo perceber *in loco* as práticas de leitura desenvolvidas na escola e em sala de aula e, com a freqüência desta, focalizar os eventos que correspondessem ao interesse de estudo, afirma (Erickson, 1990, p.14). Tanto as informações retiradas da entrevista quanto às colhidas nas observações poderiam apresentar sinais, indícios ou situações que indicariam pistas sobre se acontece e como acontece a leitura e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

À medida que as observações foram acontecendo e as notas de campo foram sendo transcritas e analisadas, o levantamento de informações inicialmente abrangente foi delineando como situações específicas que requeriam uma mudança na estratégia de observação. Confirmando a afirmação de Rey (Ibid.) de que “a informação que aparece nos momentos informais é tão legítima como a procedente dos instrumentos usados” (58p.), foi solicitado durante uma das conversas informais, que às vezes mantinha-se no final de alguma observação, que participasse de uma reunião do conselho escolar que aconteceria durante o período da pesquisa.

Para as observações na reunião do conselho escolar e em sala de aula, utilizou-se inicialmente o registro escrito. Porém, havia a possibilidade de que alguns dados considerados importantes pudessem ser perdidos devido à necessidade de fazer anotações ao mesmo tempo em que se ouvia e olhava, ou seja, não era possível acompanhar a dinâmica da realidade de ocorrência dos fatos. Por isso, houve a realização da gravação em áudio o que facilitou a execução do trabalho.

A adoção de gravação em áudio não se justificou apenas pelas dificuldades de operacionalização acima apresentadas, nem visou substituir as observações, mas, sobretudo, porque esta prática apresenta a possibilidade de o mesmo evento ser revisado inúmeras vezes,

permitindo diversas reflexões sobre o mesmo. “A gravação em áudio, também, reduz a tendência de se observar os eventos freqüentemente ocorridos como as fontes de dados” (Erickson, 1990, p.35).

De fato, a utilização dos registros em áudio como fonte de informação, confirmação de impressões ou recondução de idéias, colaborou para a compreensão e interpretação das diferentes nuances de um fenômeno que, por vezes, poderiam ter passado despercebidas considerando-se a falibilidade natural da condição humana no desempenho das atribuições de observadores e escritores de um evento concomitante ao acontecimento do mesmo.

Dessa maneira, é relevante dizer que a utilização desses instrumentos interrelacionados é proveitosa para a etapa de coleta, construção e interpretação de dados na medida em que foi possível através deles captar o que pode estar nas entrelinhas ou no cerne de situações que devido à sua complexidade, a utilização isolada de um ou de outro instrumento não permitia alcançar. A utilização diversificada de instrumentos assim como as mudanças que se fizeram necessária, e foram realizadas, no percurso desse estudo permitiram explorar o campo e conduziram aos resultados que serão citados posteriormente.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica compreendeu uma revisão de literatura disponível sobre o tema, ou seja, um levantamento sistematizado de livros, artigos publicados em periódicos, e outras publicações sobre o assunto, fundamentando teoricamente o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados.

Foi realizada uma investigação empírica, a respeito da pesquisa de campo junto a coordenadores pedagógicos, professores e alunos das escolas de ensino fundamental em Belém do Pará, buscando interpretar a percepção dos respondentes quanto aos fatores relacionados aos processos de leituras com os discentes.

Quanto à natureza das variáveis estudadas, esta pesquisa pode ser classificada como quantitativa, pois serão aplicados questionários estruturados, com escala de concordância do tipo Likert. Sendo inserida, no questionário, uma pergunta aberta e reservado um espaço para que os respondentes registrem as observações adicionais que julguem relevantes. Em razão desse fato, também será possível fazer uma análise qualitativa dessas questões, o que permitirá interpretar de forma mais aprofundada, os dados quantitativos da pesquisa.

O instrumento de pesquisa utilizado como ferramenta de trabalho em classe foi a observação participante como recurso complementar das observações feitas, e de um contato

mais próximo com os alunos e professores, por meio de entrevistas que puderam ser agendadas compostas com conversas exploratórias, do que foi observado e estudado.

Para a coleta de dados, construção e interpretação das informações foi utilizada a observação. Santos (2007, p.10). Diz que; “A observação é a utilização dos sentidos consiste em adquirir conhecimentos sobre o cotidiano”. Entretanto, sabe-se que cada indivíduo dispõe de seus sentidos, com a função de notar o mundo, que se coaduna com sua própria história e interagindo em equilíbrio com seus interesses, valores sociais e cultura recebida.

O objetivo principal da observação inicial é a percepção *in loco* das práticas pedagógicas em salas de aula, e com o êxito e a constância da mesma, visar os eventos que estiverem relacionados ao interesse de estudo.

6.5. Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa de campo ocorreram durante os meses de março a agosto do ano de 2009, e a atividade de coleta de dados, foram desenvolvidas no horário das aulas e no espaço ofertado pela direção ou coordenação, nos turnos matutinos e vespertinos, dentro do horário letivo.

Explicou-se as propostas aos alunos, professores e coordenadores que trabalham com turmas de 4ª série, sobre os procedimentos das respostas dos questionários, assim como o encaminhamento do grupo focal e das entrevistas.

6.6. Instrumentos de Coleta de Dados

Na pesquisa foram utilizados como instrumento de coleta de dados: questionário, entrevista semi-estruturada, a observação participante e o grupo focal aplicados para alunos, professores e coordenadores pedagógicos - Todos os entrevistados pertencem a categoria dos principais participantes da escola. Estes acima mencionados; Os professores, alunos e a coordenação da escola a ser entrevistada, a respeito dos questionamentos de como estaria sendo desenvolvida a prática da leitura e seus resultados obtidos, além de verificar as condições e dificuldades no processo de interpretação da leitura ou somente de decodificação.

O referido questionário adotado para a pesquisa serviu como um ponto de uma parte de análise de dados na contribuição de informações dentro de um conjunto, assim como a

observação dos participantes que integram o grupo focal, para complementar a coleta de dados. Vale ressaltar que o questionário, abrangeu a uma gama de questões variadas para obtenção de respostas. E o grupo focal respondeu as mesmas perguntas de forma mais aprofundada e específica de cada grupo selecionado para participar das entrevistas nas escolas, contudo, o questionário serviu para abranger um grande número de respostas e de entrevistados por adotar o método Likert, onde apenas as respostas são marcadas com um xis, já nas entrevistas, o respondente fala com mais detalhes a respeito das questões aferidas e semi-estruturadas.

6.6.1. Questionários

É um instrumento de coletar dados em campo, composto por certo número de questões relacionadas a um determinado tema. Sendo entregues aos respondentes por escrito objetivando obter conhecimento de opiniões, crenças, situações vivenciadas, sentimentos etc.

Gil (1999, p.43) chama atenção para; “à construção de questionários, pois, devem traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas onde, as respostas a essas irão fornecer dados necessários a esclarecer o problema levantado pela pesquisa ou mesmo testar hipóteses”. Assim, a elaboração de questões e/ou assertivas e sua organização devem ser consideradas elementos fundamentais em um questionário.

Os questionários foram constituídos de questões abertas, fechadas e por análise de Likert com cinco opções, sendo elas: Concordo com a afirmação (C); Concordo Plenamente (CP); Não concordo nem discordo (N); Discordo da afirmação e Discordo Plenamente (DP).

De acordo com Vieira (2009, p.19), “as questões fechadas demandam ao respondente um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa uma situação ou opinião”. De acordo com a pergunta, não é conveniente ofertar um número muito grande de alternativas, pois pode prejudicar a escolha. Assim, é necessário que se garanta independente da situação do respondente, uma alternativa que o mesmo se enquadre, ou seja, as alternativas devem ser mutuamente inclusivas nesse caso.

Já as questões abertas provocam respostas livres tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à linguagem. São apropriadas quando o pesquisador procura levantar respostas iniciais a exploração de um tema. Esse tipo de pergunta exige do respondente nível de informação e reflexão sobre o que lhe é perguntado, além de motivação e disposição para

escrever sobre o que pensa e sabe. Para o pesquisador as perguntas abertas exigem habilidade em interpretar e tempo para análise das respostas, mesmo utilizando-se de inúmeros softwares a disposição dos mesmos. Gil (1999); Vieira (2009) e Vergara (2009).

De acordo com Gil (1999, p.40), “são várias as vantagens de se trabalhar com questionários, como: garante o anonimato do respondente; alcança certa quantidade de pessoas independente de estarem dispersas geograficamente”. Conseqüentemente o pesquisador possui a liberdade de optar por vários meios de aplicabilidade como correio, email, etc.; implica em menos gastos com pessoal já que não precisa treinar previamente os pesquisadores; permiti ao respondente consultar documentos se sentir necessidade; possibilita o uso de questões fechadas ao facilitar no tratamento dos dados, pois permiti obter comparação de resultados entre si devido às questões serem padronizadas.

6.6.2. Entrevista semi-estruturada

Foram realizadas entrevistas intencionando detectar o posicionamento dos professores sobre os trabalhos desenvolvidos em relação ao desenvolvimento da leitura em classes; pontuar os avanços e as dificuldades na organização do trabalho pedagógico, bem como averiguar as formas de organização vigente.

Na função de entrevistadora mantive uma atenção ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais, não obstante a toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, imprescindíveis para uma comunicação não verbal. Um micro-cassete de áudio foi utilizado na gravação das entrevistas, cujo conteúdo foram transcritas e analisadas.

6.6.3. Observação participativa

A observação ocorreu em turmas pré-definidas, conjuntamente com a direção e o professor e abrangeu as turmas de 4ª séries do ensino fundamental de escolas particulares de Belém. Sendo que entre as cinco turmas escolhidas para a entrevista com os questionários, o número variou entre duas e no máximo quatro, de acordo com a disponibilidade de cada escola. Foram estas as selecionadas; **Centro Educacional Primeira Infância, Escola Nossa Senhora de Fátima, Colégio Santa Rosa, Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Escola Casinha Feliz e Escola Amância Pantoja**, todas se encontram distribuídas em pontos estratégicos da cidade, objetivando uma abrangência de respostas.

Quanto à observação foi escolhido o princípio da escuta sensível, designada por Gatti (2005, p.10), como; “a necessidade de escutar/ver”, objetivando a compreensão na subjetividade das atitudes e dos comportamentos apresentados e os valores e símbolos da interação professor-aluno. Segundo esta autora, o significado de adotar uma atitude mediadora no sentido oriental do termo, pelo o qual o pesquisador deve ter a plena consciência de estar, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade, é chegar a uma observação mais atenta, sentindo o universo afetivo e cognitivo do grupo.

Segundo Powdermaker (1966, P.35), “a natureza da observação participativa é vista pelo próprio termo no qual o método envolve participação ativa com aqueles que são observados”. A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com uma mínima presença envolvendo em primeiro lugar o sujeito efetivo durante os eventos que são descritos e a máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro membro o faz nos eventos, que ocorrem enquanto o pesquisador está presente. Na ponta desta continuidade, existe uma diferença somente, entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atentando com determinação para não influenciar o curso que os eventos podem vir a ter.

6.6.4. Grupo focal

Os grupos focais foram realizados, com alunos pertencentes às turmas de 4^a séries do ensino fundamental, com cinco professores das respectivas turmas e coordenadores pedagógicos, num total também de cinco.

Gatti (2005, p.28) define o grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa”. O objetivo deste grupo é estimular os participantes a falarem e a reagirem àquilo que outras pessoas no grupo dizem e pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois. Isto favoreceu a observação da dinâmica, da atitude, e da mudança entre os participantes.

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Numa visão geral, pode-se caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho em grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social.

Kitzinger (1994, p.103) afirma que o grupo é “focalizado”, na questão direta de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como debater diversas questões, examinar um texto sobre algum assunto, ou ver e contemplar um filme. É uma técnica de levantamento de dados muito vasta e com possibilidades para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, fator que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo serão interpretados os dados e as informações construídas no decorrer da pesquisa. Os mesmos serão interpretados por meio de descrições baseadas em observações, entrevistas, gravações e conversas informais que ocorreram no período de construção dos dados empíricos quando já se foram configurando as possibilidades de análise.

7.1. Análise de Dados

Foram distribuídos 450 questionários para serem respondidos, porém, dos impressos e entregues, obteve-se de retorno apenas **300** unidades, entre alunos, professores e coordenadores pedagógicos, todos foram considerados válidos, devido os mesmos estarem respondidos, atingindo-se a quantidade necessária para se efetuar a análise dos dados coletados. Os questionários foram distribuídos nas escolas acima mencionadas, para serem alvo da pesquisa, e assim cederem seus atores educacionais para colaborarem com a pesquisa enunciada.

Os questionários serviram para nortear os vários pontos da pesquisa no que se refere as questões da prática da leitura e de como a mesma se processa nestas escolas apontadas para servirem de local a ser estudado e analisado para a obtenção dos dados e posterior conclusão. As escolas estão citadas anteriormente na parte da observação avaliativa (6.6.2), apontamos para não sermos repetitivos nos nomes.

Os dados foram coletados com a cooperação voluntária dos professores colaboradores, sem qualquer prejuízo para os mesmos, respeitando-se o direito de privacidade e garantindo-lhe que as informações prestadas não seriam utilizadas para outra finalidade. Foram expostos ao respondente o objetivo e a relevância da pesquisa, a importância de sua colaboração, bem como garantindo o anonimato.

A distribuição dos respondentes adotado na pesquisa ficou distribuída de acordo com o quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição geral da população da pesquisa

Participantes	Número Absoluto
Alunos	100
Professores	100
Coordenadores	100
Total de Respondentes	300

7.1.1. Pesquisa - Alunos

Dos alunos pesquisados em relação ao *sexo*, foi apontado que 57% pertencem ao sexo feminino e 43% fazem parte do sexo masculino, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Sexo



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Para melhor entendimento em relação à *idade* dos pesquisados, os mesmos foram divididos em faixas etárias. Para o sexo feminino, 65% estão na faixa de 10 anos; com 11 anos a pesquisa apontou 18%, e para faixa etária de 9 anos 17%.

Para o sexo masculino, 54% dos alunos pesquisados estão na faixa dos 10 anos; 23% estão com 9 anos e 23% estão com 11 anos. Para ambas os sexos, a faixa etária de 10 anos na 4ª série é considerada dentro dos padrões da lei educacional.

Gráfico 2 – Idade - Fem.

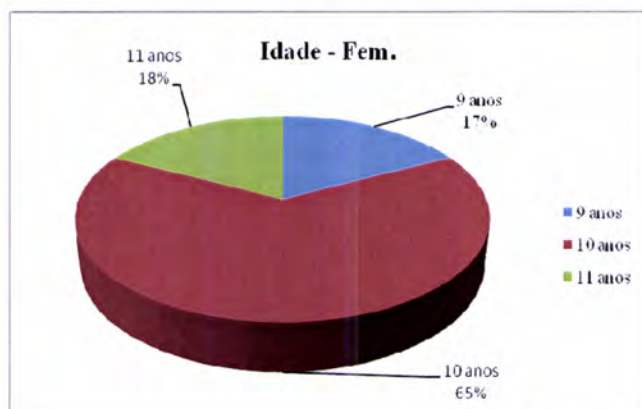
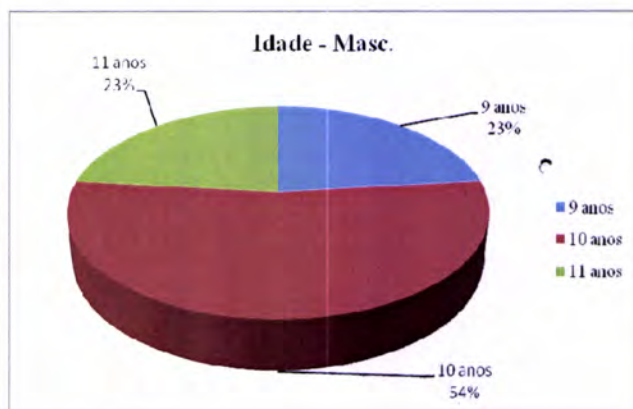


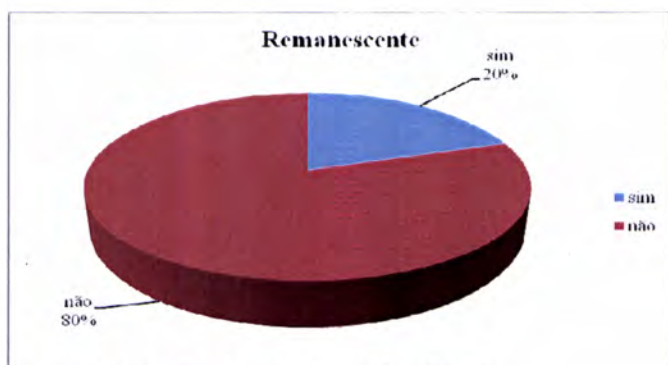
Gráfico 3 – Idade - Masc.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Ao ser questionado, se *é aluno remanescente de escola pública?* 80% dos pesquisados responderam que não, que sempre estudaram em escola particular, porém 20% disseram que sim que já estudaram. Os alunos inclusos no percentual 20% são filhos de pais, que retornaram à escola particular após terem estudado na escola pública.

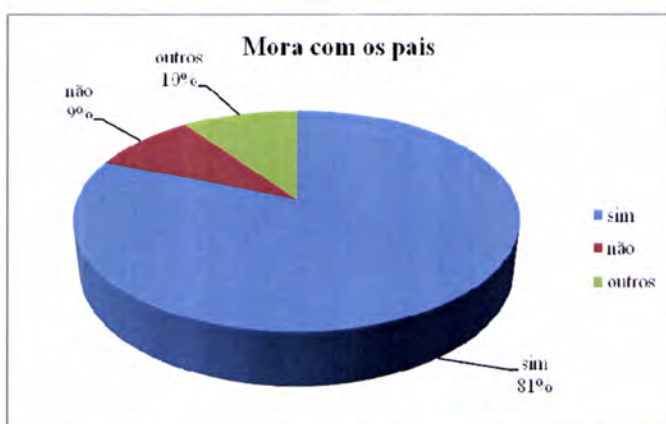
Gráfico 4 – É aluno remanescente de escola pública.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Mora com os pais? Para este questionamento, 81% dos alunos pesquisados responderam que sim, moram com os pais, 9% disseram que não mora com os pais, e 10% responderam que moram com outras pessoas sem ser os pais. A predominância dos que moram com os pais é justificada por serem de filhos de pais com bom poder aquisitivo e tem na família a base de desenvolvimento intelectual e moral. Para os que responderam, não moram com os pais, justificaram que moram com parentes próximos e os que moram com outras pessoas que não são os pais, tem como motivo a facilidade de acesso a escola.

Gráfico 5 – Mora com os pais.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Para a questão, *you like to read the books suggested by the school?* 88% dos alunos pesquisados responderam sim, que lêem os livros sugeridos pela escola como complemento das atividades realizadas em sala de aula e por estar motivada a leitura. Os 12% que respondeu que não gosta de ler os citados livros, justificam suas posições afirmando que os mesmos não contribuem em nada nas aulas e que é perda de tempo, além de não se sentirem motivados a leitura.

Gráfico 6 – Você gosta de ler os livros da escola.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Do you read other books besides those adopted by the school? Para este questionamento, 79% dos pesquisados responderam sim, afirmando que seus pais incentivam a leitura comprando diversos tipos de livros contra 21% dos respondentes que disseram não, justificando na entrevista do grupo focal que preferem se divertir com outras opções e que não tem incentivos em casa para a atividade da leitura.

Gráfico 7 - Você lê outros livros além dos adotados pela escola.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Perguntados se *existem vários livros infantis na sua casa?* Para 67% dos alunos pesquisados, em suas casas existem variedades de livros infantis e que são comprados pelos seus pais com o objetivo de torná-los leitores, contra 33% dos respondentes que disseram não existir variedade de livros infantis em casa. Para estes, o livro infantil não é prioridade, pois os pais não contribuem no incentivo a leitura assim como não adquire as citadas obras.

Gráfico 8 – Livros infantis em casa.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Em relação à questão, *livros que contam histórias de fábulas e personagens fantásticos, são mais interessantes.* 69% dos pesquisados disseram que os livros de fábulas e personagens fantásticos são interessantes, por permitir viagens imaginárias assim como

permitir descobertas de “heróis” e 31% disseram não ser interessantes por não apreciar este tipo de leitura.

Gráfico 9 – Histórias de Fábulas são mais interessantes



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Inquiridos sobre a questão, *o professor sempre utiliza livros de leitura em atividades de classe?* Dos pesquisados 66% disseram sim como resposta, em função de ser exigência da escola, pois faz parte do calendário escolar, determinando que um dia na semana seja destinado à leitura, nas disciplinas de português ou gramática, e algumas situações inseridas nas atividades extras de leitura, porém 34% responderam não, justificando que nem sempre o professor utiliza a citada tarefa, pois cada escola tem a sua metodologia de ensino que contempla mais tempo ou não para essas atividades.

Gráfico 10 – Utilização de livros em classe.



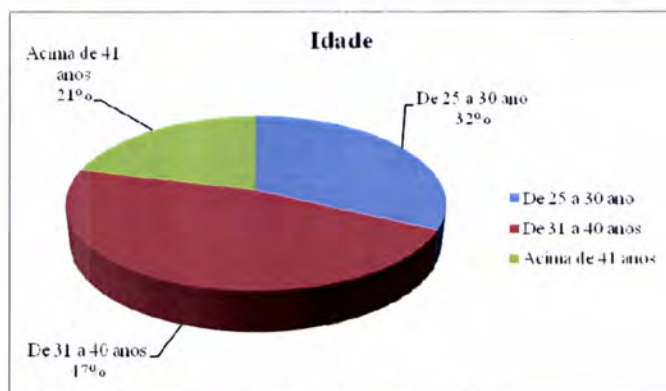
Fonte: Dados da Pesquisa/2009

7.1.2. Pesquisa - Professor

Dos professores pesquisados 100% pertencem ao sexo feminino.

Com relação à *idade* das professoras, 32% estão na faixa etária de 25 a 30 anos; 47% encontram-se entre 31 a 40 anos e 21% estão acima de 41 anos. A predominância da faixa etária entre 31 a 40 anos é justificada pelo tempo de serviço prestado na mesma instituição de ensino. As que estão na faixa acima de 41 anos consideradas de menor percentual nesta pesquisa 21%, para alguns estabelecimentos de ensino particular este percentual torna-se bem menor, pois estas instituições preferem professores com idade bem mais baixa.

Gráfico 11 – Idade - Professor



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quanto ao *estado civil* das pesquisadas, 30% declararam ser casadas, as consideradas solteiras somaram 27%, as que disseram serem divorciadas 23% e as que não souberam definir seu estado civil somaram 20%. A predominância de professoras casadas justifica-se com a faixa etária predominante, mas a maioria das instituições particular de ensino exige de seus funcionários, principalmente professores, comportamento aceitável pela sociedade.

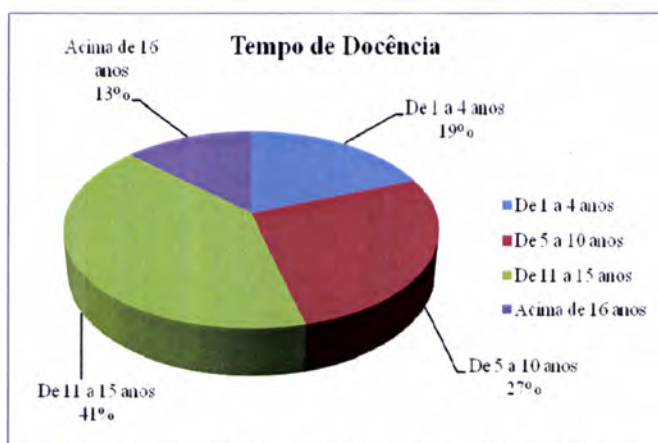
Gráfico 12 – Estado Civil



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

No item *tempo de docência*, 19% declararam estar na faixa de 1 a 4 anos de atividade; 27% disseram que já desenvolvem suas atividades entre 5 a 10 anos; 41% responderam que encontram-se na faixa de 11 a 15 anos de trabalho na docência e os que estão com mais de 16 anos de profissão somaram 13%. A predominância da faixa entre 11 e 15 anos de serviço justifica-se em função do grupo feminino ter na docência a opção de emprego e renda.

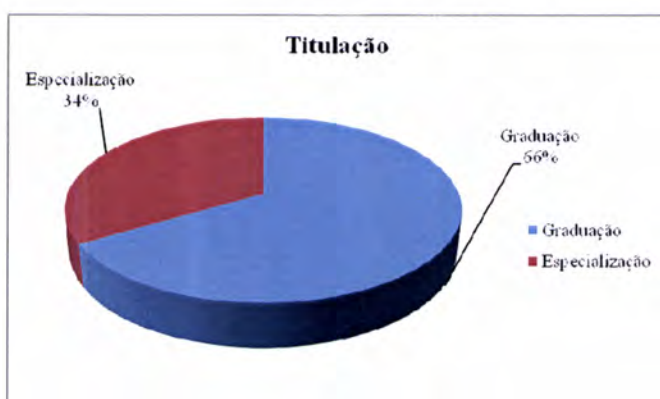
Gráfico 13 – Tempo de Docência



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Em relação à *titularidade* das professoras participantes da pesquisa, verificou-se que 66% das pesquisadas possui o curso de graduação e 34% são especialistas. A predominância do curso de graduação em escola particular de 4ª série é uma realidade em quase todas as escolas de Belém do Pará em função da falta de investimento na formação continuada tanto por parte dos próprios professores como das instituições empregadoras.

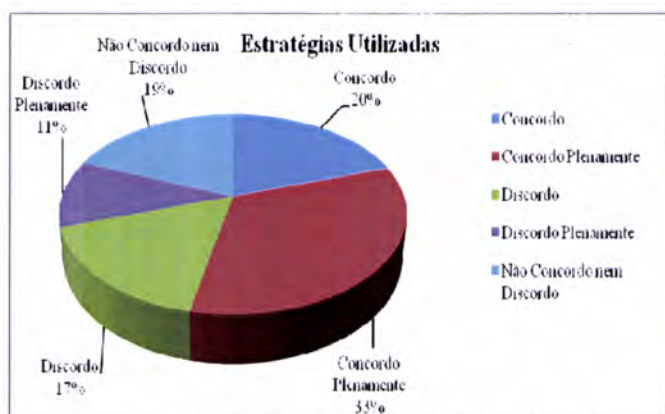
Gráfico 14 – Titulação



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Na afirmação, *as estratégias utilizadas para estimular a leitura junto aos alunos são eficazes*, para as pesquisadas 33% concordaram plenamente (CP) e 20% apenas concordaram (C). Estas concordantes demonstram preocupação em estimular e exercitar a leitura, enquanto que 19% das entrevistadas não concordaram nem discordaram (N), estas optaram em não se comprometer justificando não entender a citada afirmação. 17% discordaram (D) e 11% discordaram plenamente.

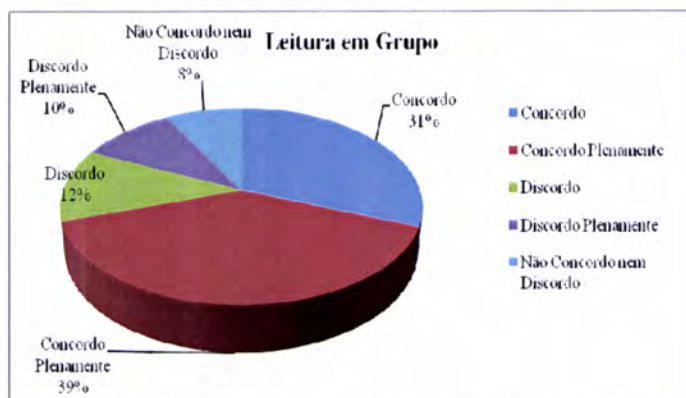
Gráfico 15 – As estratégias utilizadas.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

A leitura em grupo é usada com frequência junto aos alunos em sala de aula. Para esta afirmação 39% das pesquisadas concordaram plenamente (CP), 31% concordaram (C). Para este grupo de concordantes 70% a justificativa é, a leitura quando usada em grupo o resultado no processo de ensino e aprendizagem é visível. Para os discordantes, 12% que discordaram (D) e 10% discordaram plenamente, somados 22%, justificam-se afirmando que não utilizam a leitura em grupo em função dos alunos não demonstrarem interesse por essa atividade. 8% das pesquisadas não concordaram nem discordaram (N), essas não quiseram se comprometer preferindo a neutralidade.

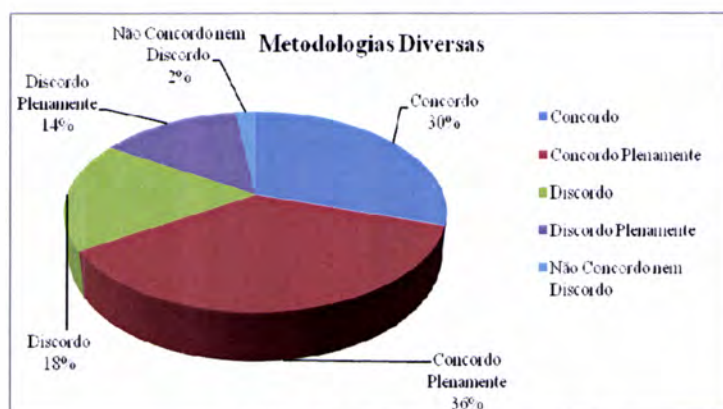
Gráfico 16 – A leitura em grupo.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Para a afirmação, *existem diversas metodologias para estimular a leitura pelo aluno*, 36% das professoras pesquisadas *concordaram plenamente* (CP) e 30% *concordaram* (C). Para as concordantes, é importante estimular o aluno para a leitura, elas utilizam diversas metodologias em suas aulas e garantem que o resultado é positivo. Para as que *discordaram* (D) 18% e *discordaram plenamente* (DP) 14%, justificou que não existem metodologias com porções mágicas para fazer aluno gostar de leitura, eles ou gostam ou não, e somente o professor é capaz de realizar este feito. Os 2% que não concordaram nem discordaram (N), apenas não souberam responder.

Gráfico 17 – Metodologias Diversas



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Com relação à afirmação, a leitura interpretativa em classe favorece a decodificação, a pesquisa apontou que 33% ficaram na neutralidade, pois não concordaram nem discordaram (N), isto é, evidenciou-se que destes, a maioria não sabia o que queria dizer o enunciado da afirmação e outros demonstraram desinteresse; 20% discordaram (D), 14% discordaram plenamente (DP), para estes discordantes, a escola não oferece condições para que isso ocorra. Para os concordantes, 18% que concordaram (C) e 15% concordaram plenamente (CP), a leitura interpretativa favorece a decodificação e a escola oferece todas as condições para que esta atividade seja realizada.

Gráfico 18 – A leitura interpretativa em classe.

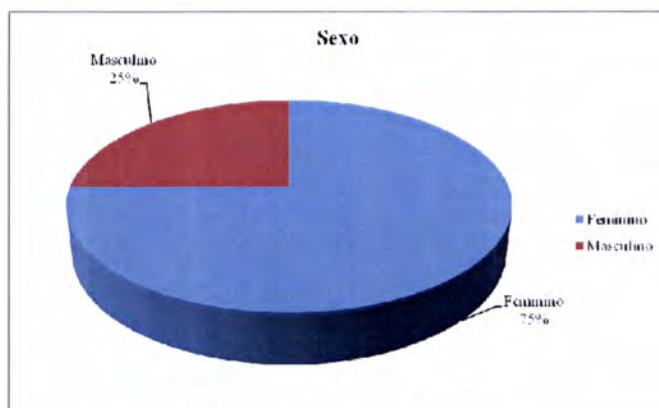


Fonte: Dados da Pesquisa/2009

7.1.2. Pesquisa – Coordenadores

7.1.3. Dos coordenadores pesquisados, 75% pertencem ao *sexo* feminino e 25% pertence ao sexo masculino. Essa maioria pertencente sexo feminino é justificado pelo fato, que para exercer o cargo de técnico nas escolas é necessário possuir o diploma do curso de pedagogia, curso em que há uma predominância de mulheres.

Gráfico 19 – Sexo



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Em relação à *idade* dos coordenadores do sexo masculino, 20% encontram-se na faixa etária de 25 a 30 anos; 40% estão entre 31 a 40 anos; 40% estão acima de 41 anos. Os percentuais de 40% para as faixas de 31 anos e acima de 41 anos são justificados pelo tempo de serviço na mesma instituição. No sexo feminino, 20% fazem parte da faixa etária entre 25 e 30 anos%; 67% estão entre 31 a 40 anos e 13% encontram-se acima de 41 anos. A predominância para faixa de 31 a 40 anos é justificado por ser a idade uma das exigências de quase todas as instituições de ensino particular para o cargo de coordenadora pedagógica.

Gráfico 20 – Idade Masc.

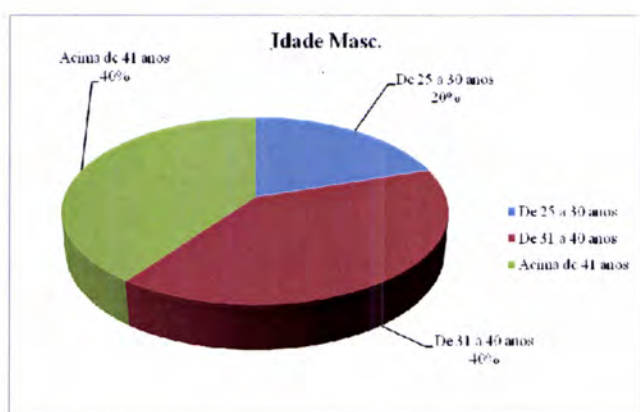
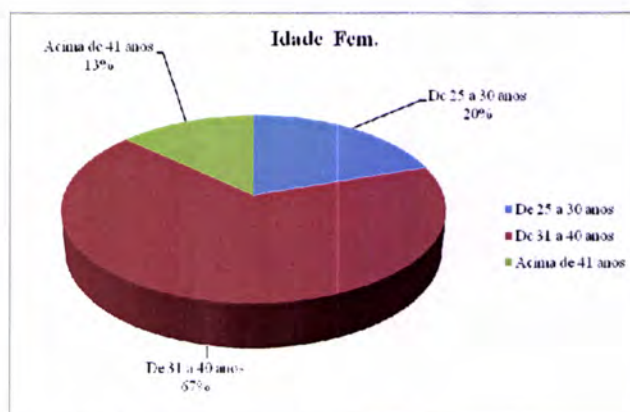


Gráfico 21 – Idade Fem.

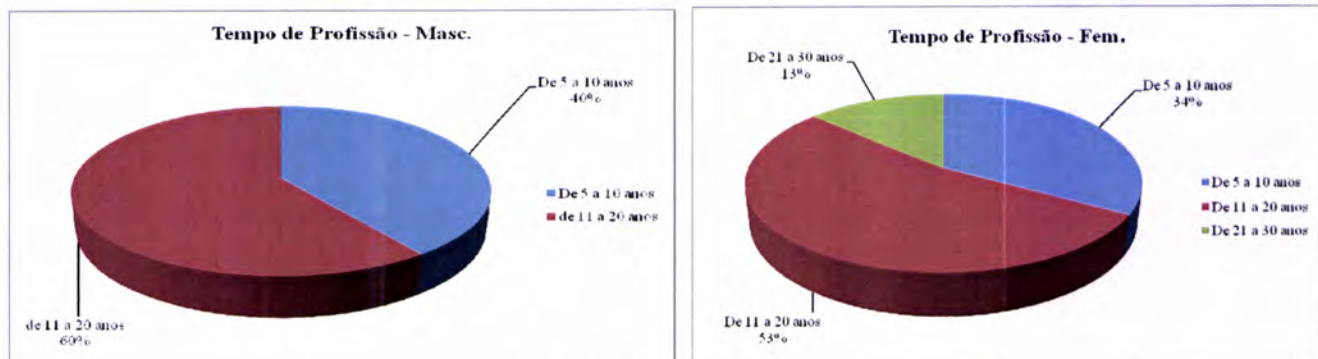


Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Para o *tempo de profissão*. Dos coordenadores masculinos pesquisados, 60% responderam que estão no período entre 11 a 20 anos de profissão como coordenador pedagógico e 40% encontram-se entre 5 a 10 anos. Este período longo na mesma profissão apontado pela pesquisa

justifica a declaração de um gestor de escola particular *quando o ambiente educacional é aprazível forma-se uma família e não funcionários*. Para as do sexo femininas pesquisadas que encontram-se entre 5 e 10 anos de profissão o resultado apontado foi de 34%, as que estão entre 11 e 20 anos 53%, e para as que se encontram entre 21 e 30 anos a pesquisa apontou 13%. Com as mesmas características apontadas para os do sexo masculino, as coordenadoras pesquisadas permanecem períodos longos na mesma profissão e na mesma instituição de ensino.

Gráfico 22 – Tempo de Profissão – Masc. Gráfico 23 – Tempo de Profissão – Fem.

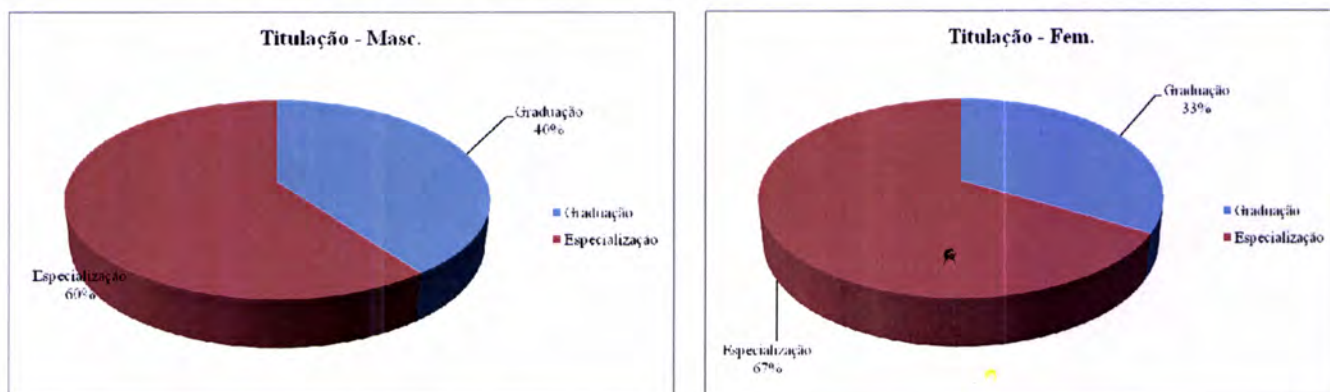


Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Em relação à *titularidade* do coordenador participante da pesquisa, verificou-se que 60% dos pesquisados a titulação predominante é de especialista, seguidos de 40% dos que só possui o curso de graduação. A diferença entre os que são especialistas e os graduados é justificado em função das exigências do mercado para a função em estudo. Para as coordenadoras participantes da pesquisa, 67% possuem título de especialista e 33% são graduados. A justificativa para a citada diferença é mesma dos coordenadores.

Gráfico 24 – Titulação Masc.

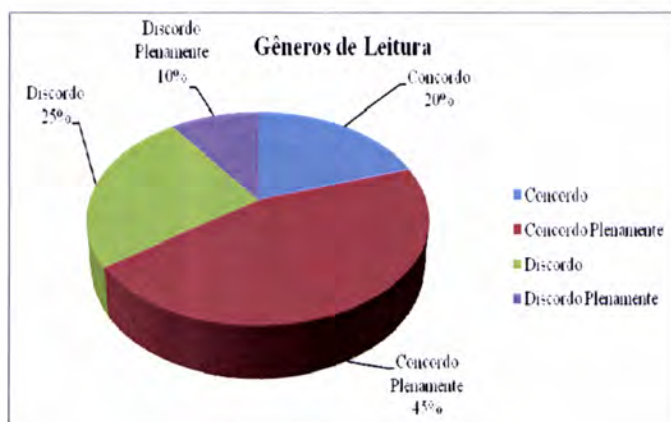
Gráfico 25 – Titulação Fem.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Sobre a afirmação, *os gêneros de leitura são indicados de acordo com a preferência dos professores*, 45% dos pesquisados *concordaram plenamente* (CP) e 20% *concordaram* (C), para esses concordantes, cabe aos professores direcionar o gênero de leitura para os alunos em função da convivência diária em sala de aula, independentemente das influências das editoras. Para os 35% discordantes somados entre 25% que *discordaram plenamente* (DP) e 10% *discordaram* (D), a justificativa é que as editoras interferem na escolha dos livros oferecendo vantagens aos proprietários de escolas e cabe aos professores a tarefa de aceitar e aplicá-los.

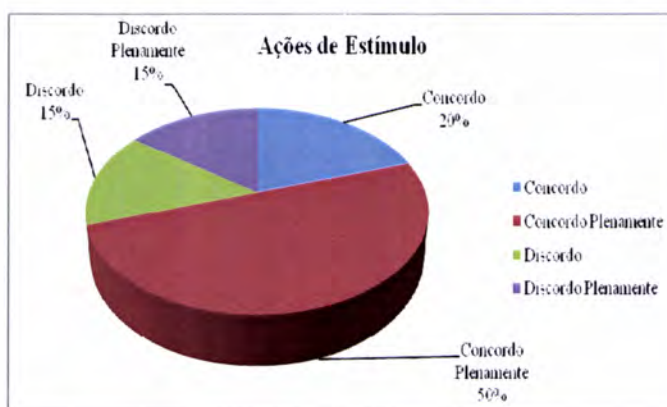
Gráfico 26 – Os gêneros de leitura



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Os professores são envolvidos nas ações de estímulo à leitura em suas práticas. Para esta afirmação 20% dos coordenadores pesquisados opinaram em *concordar* (C) e 50% em *concordar plenamente* (CP), ressaltando que essas ações fazem parte do projeto escolar em roteiro a ser seguido por todos em prol da educação com qualidade. Para os discordantes, 15% que *discordaram* (D) e 15% *discordaram plenamente* (DP), comentaram que o estímulo não existe em função de falhas nos planejamento escolar, e que suas práticas são voltadas para aplicar conteúdo.

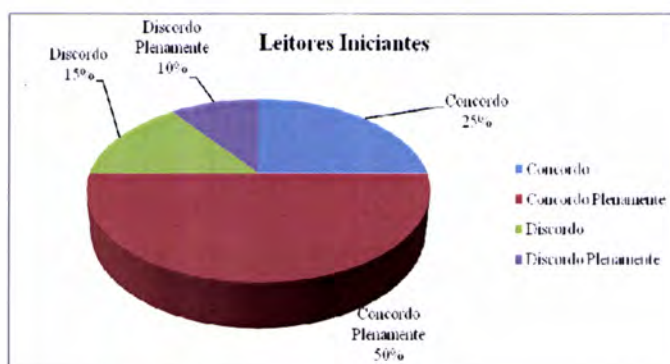
Gráfico 27 – Envolvidos em ações de estímulo à leitura.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Em relação à afirmação, *a escola possui programas de incentivo a formação de leitores iniciantes*, 50% dos coordenadores pesquisados *concordaram plenamente com a afirmação* (CP) e 25% *concordaram* (C), enfatizando que existem projetos para formar alunos junto com sua família a serem leitores, como: a leitura vai até sua casa. 15% *discordaram* (D) e 10% *discordaram plenamente* (DP), afirmando que o resultado do citado projeto não tem alcance pedagógico, pois tanto os alunos como seus responsáveis não contribuí para esta formação.

Gráfico 28 – Programas de incentivo a formação de leitores iniciantes.

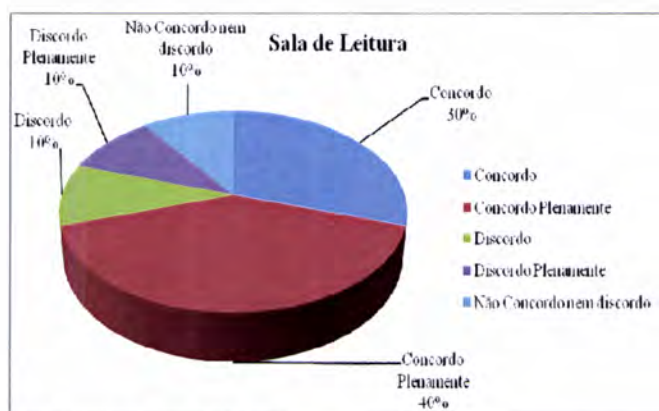


Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Para a afirmação, *os alunos freqüentam a biblioteca ou sala de leitura diariamente*, 30% *concordaram* (C) e 40% *concordaram plenamente* (CP), dizendo que seus alunos freqüentam a biblioteca da escola e que muito contribuí para a formação de leitores. 10% *não*

concordaram nem discordaram (N) afirmando que a biblioteca da escola possui apenas alguns livros e estes não servem como base. Para os que *discordaram* (D) 10% e *discordaram plenamente* (DP) 10%, o problema está nos livros da biblioteca que já estão ultrapassados e os alunos que freqüentam esses espaços, não são monitorados pelos professores e nem pela pessoa responsável, ficando livres para escolher outros tipos de leitura fora da proposta pedagógica da escola.

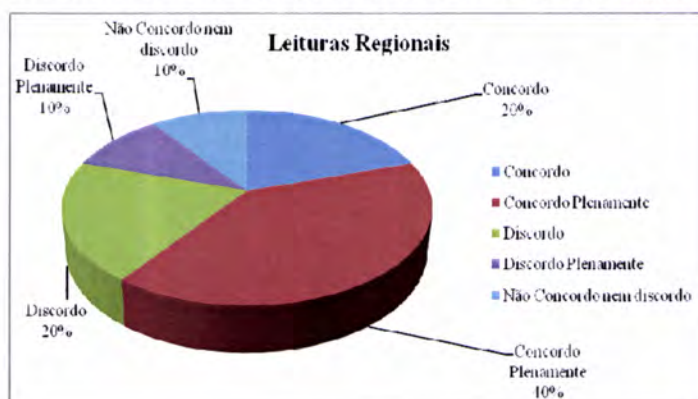
Gráfico 29 – Os alunos freqüentam a biblioteca ou sala de leitura.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

A afirmação de que a coordenação incentiva a escolha de leituras regionais, foi aceita por 40% dos respondentes que *concordaram plenamente* (CP) e 20% apenas *concordaram* (C). Estes concordantes comentaram que a leitura regional deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola e que a coordenação não deveria apenas incentivar, ela deveria exigir a sua aplicação o dia-a-dia do aluno. Para os 30% discordantes, somados entre 20% que *discordaram* (D) e 10% *discordaram plenamente* (DP), a coordenação não incentiva, ela impõe a leitura de obras de autores regionais que em nada contribui para a prática da leitura, pois o número de gravuras são maiores do que a inserção de textos nos mesmos. 10% *não concordaram nem discordaram* (N), estes preferiram ficar na neutralidade por falta de comprometimento com a educação.

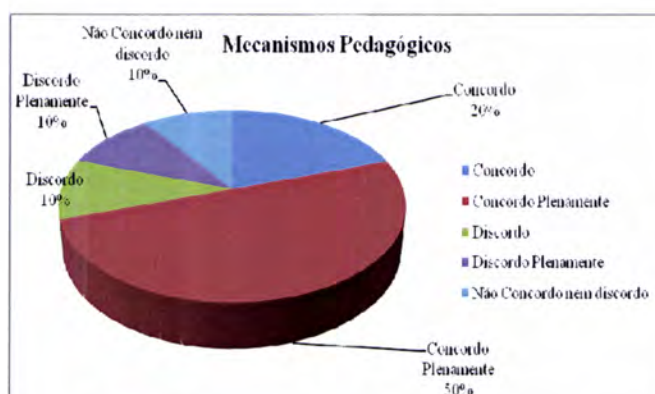
Gráfico 30 – Incentivo à escolha de leituras regionais.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Os mecanismos pedagógicos levam a decodificação e interpretação das leituras em classe. Para esta afirmação 50% dos pesquisados concordaram plenamente (CP) e 20% concordaram (C), para estes, o processo de leitura e escrita é priorizado, no sentido de formar alunos autônomos em relação à interpretação de textos. Para os 10% que discordaram (D) e 10% que discordaram plenamente (DP), o argumento foi que a escola não possui nenhum projeto que trata de mecanismos pedagógicos voltados para a decodificação e interpretação das leituras e 10% não concordaram nem discordaram (N), justificando que preferiam isentar-se dessa discussão.

Gráfico 31 – Os mecanismos pedagógicos.



Fonte: Dados da Pesquisa/2009

7.2. Análises Ideográficas e Nomotética

Para Moreira (2002, p.24) “a análise ideográfica trata das falas dos sujeitos, das descrições ingênuas daquilo que foi veiculado na entrevista pelo sujeito que colaborou com a pesquisa, registrando, sua sensibilização e a inteligibilidade”. Essa análise mostra de que forma o pesquisador viu e ouviu, na dimensão do sensível, as falas consideradas significativas, uma compreensão que orientará as unidades de significados que passam a constituir os dados da pesquisa, os elementos estruturais do fenômeno.

Por meio das entrevistas com os alunos, professores e coordenadores, levantou-se dados que tornaram-se relevantes, nos quais, identificou-se o processo de leitura em escolas particulares e, conseqüentemente buscou-se saber se este fato ocorre e em quais escolas ocorrem, a partir da seguinte pergunta: *o ensino da leitura em escola particular segue as linhas teóricas do processo da aprendizagem por meio dos métodos alfabético, silábico e fônico?*

Este estudo permitiu verificar que todos os pesquisados na sua maioria possuem conhecimentos a respeito dos citados mecanismos e de sua utilização, apenas a minoria da população pesquisada é que não demonstrou conhecer os mecanismos inquiridos e quanto a sua utilização registraram que são usados em parte nas escolas de origem.

Participaram da pesquisa trezentos respondentes divididos entre, coordenadores, professores e alunos, estes, matriculados na quarta série do ensino fundamental de instituição particular, os quais **responderam individualmente durante a entrevista a um questionário com perguntas fechadas e outras com afirmações baseadas ao método de Likert**. Em função do número dos entrevistados, os mesmos não serão identificados e o conteúdo das entrevistas contidas nos questionários, não serão transcritos na forma integral, porém serão consideradas as respostas dadas pelos entrevistados os quais expressaram-se livremente seus pensamentos e de modo singular, igualmente as demais perguntas que surgiram no decorrer das entrevistas na tentativa de clarificar as estruturas dos seus pensamentos, levando em conta suas experiências.

Os questionários que foram entregues apenas aos participantes escolhidos para fazerem parte integrante do grupo focal, uma vez que as perguntas aqui, seriam mais específicas e direcionadas, para se obter um realístico teor das respostas, sendo que todos compuseram a parte inicial com as entrevistas. Após análise de todos os questionários, reuni

cinco coordenadores dos cem trabalhos realizados com respostas aproximadas para que pudesse ser feita análise singular de cada uma das respostas dadas, com os seguintes nomes fictícios: Roberta, Alcione, Beatriz, Nádia e Rose. Dos cem professores pesquisados apenas seis serão identificados com nomes fictícios de: Paula, Eliana, Márcia, Alice, Karina e Regina e em relação aos alunos serão identificados com nomes fictícios apenas sete, sendo eles: Paulo Sérgio, Ana Beatriz, Carolina, Bárbara, Andréa, Thiago e Luis Carlos.

7.3. Análise Singular dos Coordenadores

Roberta, 28 anos, graduada em Pedagogia e com especialização em gestão escolar. Coordenadora das séries iniciais de uma escola particular de ensino. Com cinco anos de experiência em cargos de orientação técnica e coordenação, sendo os três primeiros numa escola de porte equivalente a atual, onde se encontra trabalhando há pouco mais de dois anos no colégio Santa Rosa. Ostenta grande popularidade e apelo afetivo com os alunos e simpatia com os professores em geral. Ao responder a pergunta a respeito da prática da leitura realizada na escola, direcionada aos discentes, ela afirmou; *existem algumas ações voltadas para o incentivo à pratica de estimular a leitura com os alunos*. Então, peço que seja mais específica e forneça alguns exemplos dessa citada prática, ela prossegue; *são algumas ações previstas no planejamento anual como a feira literária e sessão de autógrafos com escritores locais, mas informou, reconhecendo que estas ainda ocorrem de forma esporádica e não seqüencial, devido a outras programações concomitantes, justificou.*

Alcione, 48 anos, coordenadora de 3ª e 4ª séries de uma grande escola da rede de ensino particular, graduada em Pedagogia, possui quinze anos de experiência na escola fundada pela família, sempre trabalhou lá e exerceu várias funções neste estabelecimento que se chama Casinha Feliz. É considerada pelos professores como ativa, dinâmica e de caráter forte. Para os alunos, *acham que a mesma é um pouco rígida demais, porém justa quando ao tomar decisões que envolvem assuntos disciplinares*. Ao responder a pergunta sobre a prática educativa da leitura em classe, em sua escola, disse de imediato que *os alunos são estimulados a ler, interpretando e não apenas decodificando, contudo ainda não apresentam muitos resultados significativos quanto a esta prática.*



Beatriz, 31 anos, coordenadora escolar de séries iniciais, atualmente trabalha na Escola Casinha Feliz, há quatro anos, onde tem procurado exercer um papel de intermediadora entre os alunos e professores, visando atender os anseios e os desejos de ambos, e conseqüentemente estimular a prática da leitura, segundo suas próprias palavras, ao ser questionada de como estaria sendo realizado, naquele estabelecimento de ensino esta prática educativa, a mesma afirmou que *alguns avanços salutareos ocorreram nos últimos anos, sendo que os eventos literários e a programação cultural, incluem também estimular a prática da leitura entre o alunado.*

Nádia, 40 anos, coordenadora geral da Escola Primeira Infância, especialista em educação infantil, com dezoito anos experiência no ramo. Considerada pela comunidade escolar como um exemplo de liderança e respeitabilidade. Para os alunos, é vista como *simpática*, paciente, que sabe ouvir e compreender, sendo sempre uma espécie de mãe. Para os professores, estes manifestam sua satisfação quanto a convivência harmoniosa nos relacionamentos. Ao ser perguntada, sobre a prática de estímulo a leitura perante os alunos, ela respondeu entusiasmada; *temos vários projetos de incentivo a prática da leitura, voltados para o leitor mirim, entre eles visitas a feiras literárias, semana do livro, escritores convidados e concursos para estimular a leitura, entre outros.* A mesma demonstrou bastante interesse no assunto, ressaltando *ainda que; a escola realiza muitas atividades de estimulação à prática de leitura, devido a esta, ser uma das evidências pedagógicas da escola,* complementou.

Rose, 36 anos, coordenadora e orientadora infantil da escola Nossa Senhora de Fátima, atua no setor educacional nesta função há sete anos, sendo que antes já trabalhava como professora de 1ª a 4ª série, em vários estabelecimentos da capital. Considerada entre o corpo docente como uma profissional amável e colaboradora, e pelo corpo discente uma pessoa interessada em melhorias para a escola. Quando questionada a respeito da prática da leitura nas atividades escolares, ela respondeu que; *os alunos são estimulados a ter a prática da leitura em alguns momentos, por professores da língua portuguesa, como visitas à biblioteca, mas que é nas séries mais adiantadas é que ocorre um trabalho específico, neste âmbito de formação inicial de leitura.*

7.4. Análise Singular das Professoras

Fátima, 49 anos, professora licenciada em economia e letras, casada, possui vinte e dois anos de profissão docente, já lecionou em diversas escolas, trabalha na Escola Primeira Infância há onze anos, sempre nas séries de 3ª e 4ª série do ensino fundamental. A direção da escola a considera como uma professora muito responsável e meiga com seus alunos. Estes nutrem uma amizade fraterna. Quando feita a pergunta, se estimula a prática da leitura, respondeu; *que sempre promoveu abordagens neste âmbito, como interpretações de notícias, textos publicitários, jogos, músicas e até receitas, pois acredita que toda a leitura de imagens, incentiva os alunos em sua formação.*

Paula, 28 anos, professora licenciada plena em pedagogia, com especialização em psicopedagogia, casada, sete anos de docência, atua como professora na Escola Primeira Infância desde 2006, na turma de 4ª série. Questionada se em sua vivência em sala de aula, estimula a prática da leitura respondeu; *em vários momentos oportuniza a construção de histórias pelos próprios alunos, além de leituras em grupo, complementa que estimula a leitura de textos para formar o leitor.*

Eliana, 30 anos, professora licenciada plena em pedagogia, casada, possui oito anos de docência, leciona na escola Amância Pantoja, há três anos, está concluindo uma especialização. Dinâmica e alegre, respondeu a pergunta de como prática o hábito de ler com seus alunos, disse; *procuro estimular meus alunos na leitura multidisciplinar para ajudar a despertar o interesse e até gibis, pergunto se percebe avanços com essas atividades, ela diz; é a diversidade de leituras que ajudam a prática, mas somente alguns alunos despontam rapidamente, os demais precisam de mais estímulo e tempo.*

Marcia, 35 anos, professora há doze anos, divorciada, trabalha na escola Nossa Senhora de Fátima, há dois anos, já tendo lecionado em outros estabelecimentos de ensino, e também atua como professora em outra escola. Quando inquirida a responder se incentiva a prática da leitura com seus alunos de 4ª série, disse; *estimulo meus alunos a freqüentarem a biblioteca e a lerem bons livros dentro da escola ou fora dela. Ao ser questionada se os resultados eram satisfatórios, ela pressupõe que os resultados aparecerão nas séries seguintes.*

Alice, 32 anos, licenciada em pedagogia, solteira, leciona há doze anos, em turmas de 4ª série, e quatro no Colégio Santa Rosa. Concluiu uma especialização recentemente. Considerada uma professora *rígida, mas justa* conforme depoimento dos alunos, respondeu

que não existe uma prática de incentivo a leitura realmente efetiva perante os alunos e com os professores. Mas adiante complementa; deveriam existir mais programas de estimulação à leitura, além dos que já são previstos no planejamento anual, mas que não obstante a tudo, incentiva seus alunos a lerem em grupo e individualmente a todos os tipos de leituras educativas.

Karina, 29 anos, licenciada em pedagogia, solteira, com sete anos de profissão, leciona por mais de dois anos na escola Casinha Feliz. Faz vários cursos de aprimoramento e capacitação. Ao responder a pergunta de como estimula a prática da leitura, em sala de aula, a mesma afirmou; *algumas atividades que estimulam os alunos a praticarem a leitura, são realizadas no decorrer do ano, porém os alunos ainda fazem muito pouco essa prática.* Pergunto se utiliza livros de autores regionais para também estimular a leitura dos alunos, ela responde afirmativamente que *sempre constam momentos culturais e literários nos planos e eventos educacionais da escola, que envolvem a literatura local.*

Regina, 38 anos, licenciada em pedagogia, possui dezoito anos de docência, com especialização e muitos cursos de atualização, demonstra ser bastante preocupada com os alunos, da escola Perpétuo Socorro, onde exerce a profissão em uma turma de 4ª série, em dez anos no mesmo estabelecimento de ensino. Ao ser inquirida sobre a prática educativa de incentivo a leitura, respondeu; *acredito que ao indicar bons livros, estes podem estimular os alunos a praticarem uma boa leitura, cobrar ações entre os mesmos, e com os pais, mas faltam incentivos da escola e da sociedade em geral, só o professor estimulando não é possível, completa.*

7.5. Análise Singular dos Alunos

Paulo Sergio, 10 anos, aluno da 4ª série da escola Casinha Feliz, mora com mãe e um irmão, no bairro de Batista Campos, é entusiasmado e brincalhão, respondia animadamente as perguntas, estuda desde a 1ª série nesta escola, possui bons resultados escolares. Quando questionado a respeito de sua vivência prática com o hábito de ler, respondeu que *gosta de ler gibis de vários personagens*, mas quando indagado se era estimulado na escola a praticar a leitura, respondeu vagamente que sim, e que sua turma *teria realizado poucas tarefas literárias neste ano*.

Ana Beatriz, 10 anos, aluna da 4ª série da escola Nossa Senhora de Fátima, mora com a mãe e o pai e uma irmã, no bairro da Guanabara, tranqüila e risonha, estuda desde o jardim na escola é considerada uma ótima aluna. Respondeu calmamente a todas as perguntas, juntamente com o grupo focal e a respeito da prática de ler, disse; *que gosta de ler na escola e também em casa, lembrava-se animadamente que no ano anterior ia muito à biblioteca da escola, com uma professora, mas neste ano ainda não tinha ido nenhuma vez*.

Carolina, 11 anos, aluna da 4ª série da escola Nossa Senhora de Fátima, mora com a avó e uma tia, meiga e tímida, respondia monossilábicamente, estuda a dois anos na escola. Ao responder se tinha a prática da leitura, afirmou que; *gostava mais de ouvir do que ler, mas que já tinha lido alguns livros de pequenas historinhas interessantes*. Pergunto se era estimulada a ler na escola e ela respondeu que *algumas vezes sim, pela professora de português*.

Barbara, 9 anos, aluna da 4ª série da escola Primeira Infância, vive com os pais, é falante e vaidosa, demonstra ser uma criança inteligente, manifestava interesse em responder as perguntas, estuda desde o maternal no mesmo estabelecimento. Demonstrou estar atenta as falas de seus colegas do grupo focal, ao responder se era estimulada a ler na escola, a mesma respondeu positivamente, disse que; *gostava das tarefas em classe dadas pelas professoras e dos livros lidos na escola*.

Andrea, 9 anos, aluna da 4ª série da escola Primeira Infância, vive com os pais e irmãos, no bairro de Batista Campos. Alegre e comunicativa nas perguntas direcionadas a ela. Estuda desde o maternal nesta escola, possui boas notas. Respondeu com muita segurança e maturidade a todas as perguntas, ao ser indagada, se era estimulada a praticar a leitura na sala de aula, disse; *que lia bastante em casa e nas atividades de leitura ocorridas em sua turma, e*

que gostava de ir a feira do livro e de interpretar os textos. Nesta escola a leitura de livros é solicitada no mínimo de quatro por ano. A aluna revelou também gostar de ouvir histórias de vários gêneros e personagens, e que seus pais também estimulavam o hábito de ler.

Thiago, 11 anos, aluno da 4ª série da escola Perpétuo Socorro, mora apenas com a mãe e dois irmãos, sorridente e muito entusiasmado com a nossa presença, revelou que estuda nesta escola desde o ano anterior. Quando perguntado se tinha a prática de ler, respondeu com oscilação, sem demonstrar ter muita certeza, por que; *não podia afirmar se gostava dos livros sugeridos pela escola e das atividades feitas em classe que envolviam também leituras de outras matérias.* Perguntei mais diretamente, e ele disse; *não gosto de ler em voz alta, mas gosto dos livros existentes na sala de leitura.*

Luis Carlos, 10 anos, estuda na escola Nossa Senhora de Fátima já ha cinco anos, reside somente com a mãe, no bairro da Guanabara. No início demonstrou interesse, mas depois declinou, disse que gostava; *mais ou menos de ler e que lia revistinhas em quadrinhos de vez em quando.* Ao responder a pergunta se era estimulado na escola e se gostava das histórias regionais, demonstrou entusiasmo e lembrou que já tinha lido na escola *livros muito legais na série anterior e que já tinha ido à biblioteca da escola algumas vezes.*

Diante de tais fatos, observou-se que os sujeitos pesquisados possuem uma rede de significados e o objetivo deste estudo é buscar a compreensão dos mesmos e que demonstrem esclarecimentos, as partes significativas do discurso que foi mostrado.

Quadro 2 – Discurso de Linguagem – Coordenador

Discurso em Linguagem do Sujeito	Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<p>A prática da leitura na escola existe de forma assistemática. A direção das escolas orienta o corpo docente a estimular os alunos a se interessarem por textos diversificados, mas a carência de ações específicas e com planos anuais, e uma atualização, treinamento ou envolvimento mais apurado neste âmbito atrasam o nível de estímulo e conhecimento na formação de leitores iniciais, dentro das classes escolares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ações específicas 2- Planejamento 3- Incentivo 4- Estímulo 	<p>Ao considerarmos a prática da leitura como uma mudança positiva na vida de alunos que estão em processo de interesse por literaturas que promovam o seu desenvolvimento, há também de se afirmar uma função dos coordenadores que precisam estimular e desenvolver mais atividades e planejamentos voltados para os alunos e professores, para que sintam-se prontos e motivados a descobrir a importância de ler e interpretar.</p>

7.6. Análise Ideográfica – Coordenadores

Quadro 3 - Discurso - Roberta

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Incentivo2. Compromisso3. Leitura de forma esporádica	<p>Elenca algumas atividades constantes no calendário da escola, que permeiam ações de envolvimento e incentivo ao alunado com o universo literário. Reconhece que a escola tem o compromisso de formar alunos leitores, no entanto, afirma que os mesmos ainda não estão num patamar de excelência na prática da leitura. Isso é justificado pelo tempo que são programadas as atividades, ocorrendo de forma esporádica.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 4 - Discurso – Alcione

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Autoritária2. Justiça3. Ponderada4. Estímulo5. Inexiste resultados significativos	<p>É considerada um pouco autoritária, mas justa na resolução de problemas. É bastante ativa na condução das tarefas educacionais, e quando se refere à prática da leitura, relaciona algumas atividades que estimulam os alunos a lerem, mas reconhece que os alunos poderiam ler num nível mais elevado, aumentando os índices mensuráveis no sentido que quantificação e a respeito da interpretação dos textos, os resultados ainda não são significativos.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 5 - Discurso - Beatriz

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Mediadora2. Colaboradora3. Leitura <i>versus</i> Programação cultural	O papel de mediadora entre as partes que compõem o contexto, esta aqui melhor definida por esta coordenadora, contudo, coloca as questões habituais da escola com as atividades decorrentes, e a prática de ler fica inserida na programação cultural, e não como uma prioridade cotidiana escolar.

Fonte: Dados da Pesquisa/ 2009

Quadro 6 - Discurso – Nádia

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Liderança2. Compromisso3. Estímulo4. Efetivação do ato de ler5. Projeto pedagógico	É uma coordenadora ativa e dinâmica, possui grande liderança dentro da escola, esta, tem um projeto pedagógico voltado para o estímulo à leitura interpretativa, desde os primeiros anos de estudo. As aulas interdisciplinares buscam promover a leitura em vários patamares, acredita no benefício educacional que a prática efetiva do ato de ler, beneficia o alunado em seu todo.

Fonte: Dados da Pesquisa/ 2009

Quadro 7 - Discurso – Rose

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Falta de Planejamento2. Insegurança3. Desconhecimento4. Transferência de funções	Demonstrou simpatia pelo tema, contudo deixa claro que muitos avanços ainda necessitam no quesito de embasamento e planejamento a respeito da prática da leitura na escola. Acredita que é apenas uma função dos professores de português ou especificamente de uma funcionária que trabalha na biblioteca, e enfatiza ainda que nas séries seguintes é que o trabalho da prática da leitura fica mais evidenciado.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

7.7. Análise Ideográfica- Professor

Quadro 8 -Discurso de Linguagem – Professor

Discurso em Linguagem do Sujeito	Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
A prática da leitura está presente na maioria das escolas, porém de forma pouco sistematizada, atrelada as atividades pertinentes à disciplina de Língua Portuguesa em detrimento ao caráter interdisciplinar que o estímulo a leitura possui, para evocar no aluno o	<ol style="list-style-type: none">1. Atividades2. Disciplina de português3. Decodificação4. Interpretação	As professoras afirmaram que acreditam que a prática da leitura está sendo realizada com efeito em suas salas de aula. Em seus planejamentos, incluem a leitura como complemento de algo, inserem atividades de estímulo como jogos, semanas literárias, produções em grupo, etc

<p>próximo degrau após o ato de decodificar os textos. Em todas as escolas foi reconhecida a importância de interpretar e praticar no cotidiano, leituras integralmente, alguns atores ainda demonstram pensar que somente nas séries seguintes é que se conseguirá tal empenho, demonstrando desconhecer que quanto mais cedo, melhor.</p>	<p>5. Prática cotidiana</p>	<p>visando proporcionar eventos e momentos que levem o alunado a descobrir não somente a interpretar e sobrepujar a decodificação, mas também encontrar o prazer de ler. Alguns já dominam a complexidade do envolvimento, outras ainda estão nas atividades de leituras sem o aspecto do desenvolver educativo multidisciplinar.</p>
---	-----------------------------	---

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 9 - Discurso – Fátima

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Meiga e Alegre 2. Inovação 3. Dedicção 4. Responsabilidade 5. Motivação 6. Dinâmica 	<p>Professora meiga, alegre, dedicada e responsável, com larga experiência na função docente. Gosta de diversificar suas aulas com diversas abordagens educacionais para estimular e motivar o aluno. É bastante interessada no assunto de formar jovens leitores, e busca o dinamismo e a diversidade de instrumentos didáticos para utilização em classe.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 10 – Discurso - Ana Paula

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Responsabilidade2. Segurança3. Rigidez4. Discernimento5. Ações diversificadas6. Formação de leitores	Professora apresenta bastante segurança e discernimento, simpática e ao mesmo tempo rígida, é responsável e atuante nas ações pedagógicas. Oportuniza variados momentos para o desenvolvimento da leitura em sala de aula, preocupa-se com a formação do aluno com a leitura e sua compreensão integral.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 11 - Discurso- Eliana

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Interesse2. Alegre3. Hábito de leitura4. Multiplicidade de escolhas5. Estímulo	Professora interessada e alegre, acredita que os alunos devem ser estimulados a praticarem o hábito de ler desde cedo. Estimula a leitura multidisciplinar e também com gibis, revistas de personagens infantis. Revela que alguns alunos ainda apresentam dificuldades em ler textos maiores, procura acrescentar em sua prática a multiplicidade de estímulos.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 12 - Discurso - Márcia

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Preocupada2. Cordialidade3. Aprendizagem lenta4. Estímulo	<p>É uma professora cordial e prestativa, preocupada com o aprendizado de seus alunos, contudo acredita que o processo de início ao estímulo do ato de ler é mais lento e com resultados mais tardios. No entanto, afirma que seus alunos já foram estimulados a freqüentarem a biblioteca da escola várias vezes.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 13- Discurso – Alice

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Competência2. Rigidez3. Compromisso4. Incentivo5. Atividades variadas em classe	<p>É uma professora competente, rígida que alega estar compromissada com o ensino e o cumprimento do programa educacional. No início criticou o sistema e a instituição por crer que não existem programas de incentivo ao professor e nem ao aluno, para que este possa desenvolver o hábito da leitura plena, contudo, mais adiante afirma que pratica em classe, atividades diversas pertinentes a estimulação à leitura, em grupo e individual.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 14 - Discurso – Regina

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Participação2. Informada3. Descontente com o sistema4. Estímulo com atividades	<p>É participativa nas atividades em geral da escola, demonstra conhecimento de vários assuntos, ao falar a respeito da prática da leitura com os alunos, percebe-se um descontentamento com o sistema social, sobre a falta de programas mais significativos com os professores, para que estes se sintam mais estimulados e capazes de desenvolver um bom papel, entretanto indica bons textos e estimula seus alunos com várias atividades em classe, pois reconhece a importância das mesmas.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 15 - Discurso – Karina

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Simpatia2. Estímulo3. Falta de Orientação4. Literatura Regional	<p>Professora inteligente, está em constante aprimoramento profissional, simpática, alegou que estimula bastante o hábito de ler nos alunos. Contudo reconhece que eles estão em fase de transição na leitura, talvez porque não foram orientados na prática como deveriam. Deveriam estar voltados mais para não só decodificação e com a variedade dos livros e programas de incentivo, para assim alcançar mais rápido este nível, e que utiliza a literatura regional como um forte apelo à</p>

estimulação, curiosidade no alunado.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

7.8. Análise Ideográfica - Alunos

Quadro 16 - Discurso Singular – Alunos

Discurso em linguagem do sujeito	Unidades significativas	Redução fenomenológica
<p>Participar mais de eventos literários com o objetivo de estimular a leitura é o que almejam a maioria dos alunos entrevistados, pois gostam de ler, por outro lado, desejam ter mais incentivo tanto da família quanto da escola. Porém, para outros, o tema em estudo, não atrai para discussão. Este comportamento os torna apáticos, desinteressados e repetitivos. Demonstram falta de interesse no acesso à leitura e que lêem relativamente pouco, apesar de relatarem que gostam dessa atividade em sua maioria e de gêneros variados.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Inteligente2. Falta de incentivo à leitura3. Desinteresse4. Pouca leitura	<p>A grande maioria dos alunos relatou que gosta de ler. Apreciam livros de histórias infantis, contos, clássicos, gibis, lendas, fábulas, etc. Desde que sejam interessantes e despertem seu interesse, eles buscam ler, nem que seja um pouco de cada vez. É na escola que eles aprenderam a ir numa biblioteca e realizar leituras em silêncio, em grupo ou exercitar a sua oralidade, com uma literatura infantil que desperte sua inteligência. Entretanto, acreditam que falta mais incentivo dos pais e da escola em promover eventos mais frequentes. O professor tem uma função primordial de evocar no</p>

		aluno esta capacidade inerente ao aprendizado.
--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 17 - Discurso – Paulo Sergio

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
1. Interesse 2. Participação 3. Leitura.	É um aluno extrovertido, que parece brincar o tempo todo. Mostrou interesse pelo assunto da leitura, disse que lê com frequência a vários tipos de gibis, e gosta das atividades de leitura, porém revelou que esta prática poderia ser melhor realizada em sua turma.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 18 - Discurso – Ana Beatriz

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
1. Estudiosa 2. Interessada 3. Prazer em ler 4. Falta de incentivo à leitura	A aluna demonstrou ser estudiosa ao responder que gosta de ler a todos os tipos de literatura infantil, seja na escola ou em casa. Interessada nas perguntas, esteve atenta às perguntas, mas ao responder sobre questões de leitura, afirmou que não tem muito incentivo à leitura.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 19 - Discurso – Carolina

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Timidez2. Não gosta de ler3. Monossílabos	Apresentou ser tímida respondendo de forma monossilábica que não gosta de ler, apenas de ouvir as historinhas. Enfatizou que raramente havia estímulo à leitura, só com a professora de Língua Portuguesa realizava atividades voltadas para tal.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quadro 20 - Discurso – Bárbara

Unidades Significativas	Redução Fenomenológica
<ol style="list-style-type: none">1. Inteligente2. Interesse3. Prazer em ler4. Estímulo	Apresentou interesse em responder as perguntas. Inteligente, pois sente prazer em ler; tem estímulo em casa pelos pais e na escola os professores Logo é uma aluna esperta e questionadora

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

7.9. Análise Nomotética

De acordo com Bicudo (2000, p. 39), “o termo nomotético deriva do grego “*nomos*” que significa lei, norma. Nomotético indica a elaboração de leis a partir de fatos”. A análise nomotética não é apenas uma verificação cruzada da correspondência de afirmações reais, mas uma reflexão paralela sobre a estrutura do fenômeno. Essas análises, após reflexões, confluíram para as seguintes temáticas descritas.

7.9.1. Rede de significados apresentados pelos pesquisados

Quadro 21 – Convergências

	Unidades Significativas	Descrições									Total
1	Incentivo	3	1	4							3
2	Estímulo	4	4	3	5	4	4	2	4	5	9
3	Insegurança	2	2	3							3
4	Alegre	1	2	1	2						4
5	Responsabilidade	4	1								2
6	Interesse	1	1	2	2	1					5
7	Hábito de Leitura	3	3								2
8	Prazer em Ler	3	3								2
9	Não Gosta de Ler	4	4	2							3

7.9.2. Convergências

1. Coordenadores e professores do ensino fundamental das escolas particulares paraense incentivam o hábito de leitura, para que os alunos possam ter leitura de mundo em todos os níveis.

2. Coordenadores, professores e alunos são unânimes em afirmar que há estímulo em leitura, por meio de atividades intra e extraclasse tanto da escola quanto da família.

3. Os alunos demonstraram insegurança em dizer que gostam de ler, porém sabem que necessitam disso para aprimorar seus conhecimentos.

4. Os alunos assumiram uma postura alegre e extrovertida ao responder as perguntas sobre o tema em estudo.

5. Coordenadores, professores e alunos acreditam que a aplicabilidade da leitura deve ser responsabilidade não somente da escola, mas também da família.

6. O interesse do aluno em gostar de leitura, é resultado do apoio da escola e da família em incentivá-lo ao acesso com atividades que despertem essa habilidade.

7. O dinamismo da escola e dos professores atuantes nas classes, ambos contribuem para que os alunos tenham o hábito de leitura, por meio de implementação de projetos voltados para essa finalidade.

8. Os alunos criam expectativas em relação às atividades aplicadas pela escola com o intuito de despertar o prazer em leitura. Em contrapartida, percebe-se que numa parcela pequena de alunos essas ações não estão sendo absorvidas pelos mesmos, pois não conseguem gostar de ler principalmente em voz alta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou que a prática da leitura nas escolas, faz parte do programa educacional das mesmas, de formas e modelos variados, em diversos modelos de ensino intertextuais. No entanto, a intensificação dos programas, e ainda a linearidade das estratégias para desenvolver a leitura e conseqüentemente levar assim, a fomentar a formação de alunos leitores, ainda carece de mais incentivos por parte da coordenação, apesar de todos os setores envolvendo alunos e professores, possuírem a idéia que o ensino da leitura é fundamental para o sucesso escolar e que a prática desenvolve ações dinâmicas e seqüenciais para a aprendizagem.

Sendo que esta citada prática educativa requer habilidades e estratégias estruturais cognitivas que buscam a viabilidade da leitura de formação interpretativa.

Este presente estudo responde ao seguinte questionamento: Se a prática da leitura na 4ª série nas escolas da rede particular de Belém do Pará está em busca do saber além da decodificação. A pesquisa demonstrou que:

- A prática da leitura deve ser estimulada desde os primeiros anos de estudos, nas séries iniciais.
- O desenvolvimento das práticas da leitura em classe depende do papel do professor em elaborar atividades que estimulem a mesma.
- A prática da leitura requer uma linearidade de ações, para estimular no aluno o gosto e o hábito de ler.
- O corpo docente deve estar preparado para o discernimento entre a decodificação e a interpretação do texto.

Os resultados obtidos no trabalho apontam que:

- A implantação de projetos e estratégias que estimulam a leitura deve envolver a todos os componentes do processo de aprendizagem.

- A ambientação escolar deve estar integrada com o planejamento de ensino, para que alicerce a formação de leitores.
- A variedade de obras, assim como as direcionadas à literatura infantil, e também com temas culturais, devem constar no projeto de ensino, para a prática usual de leitura.

Constatou-se ainda que; Os professores em relação à prática da leitura na escola:

- Precisam implementar mais ações que fomentem o interesse dos alunos à prática de leitura.
- Apoiam e incentivam as atividades de ensino, em conjunto com o aprimoramento da capacidade de ler, mas almejam um apoio maior nos recursos.
- Buscam desenvolver atividades interdisciplinares dentro do processo educativo, mas ainda de forma inicial e não seqüencial.
- Visam uma reflexão mais abrangente no objetivo de não somente o ato de decodificar.

Em relação aos alunos, a pesquisa aponta para:

- Estão sendo incentivados a adquirir o hábito de ler, contudo as estratégias ainda estão fragmentadas.
- Demonstram gostar das atividades realizadas em conjunto que estimulam a leitura.
- Afirmam que a prática da leitura é mais estimulante, quando envolve títulos de obras de ficção e histórias lendárias e temas com personagens de ficção.

Levar, conduzir, orientar o aluno a realizar habitualmente à prática da leitura, como um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo, e melhoria de sua aprendizagem num âmbito de teor máximo e abrangente, é de papel de toda escola, que deve promover atividades norteadoras de estímulos, a despertar no alunado estratégias que fundamentem o processo de ensino para formar o leitor proficiente e atuante de amanhã.

Ao responder o questionamento referido neste estudo, observou-se que a prática da leitura é importante para o alcance do êxito educacional. Professores e educadores em geral, devem inexoravelmente buscar o ensino muito além do ato de codificar os códigos lingüísticos dos textos. Neste presente estudo, verificou-se que as práticas apontadas pelos professores possuem a idéia de que se deve estimular a interpretação dos textos, com questionamentos e análises dos livros. É salutar a busca na excelência da escolha de títulos adequados a faixa etária dos alunos e que contenham elementos culturais para a formação integral.

No entanto, esta prática elementar para fundamentar a leitura na educação inicial, é também uma concepção de como ensinar e não somente decodificar as de sílabas. Envolve não somente a postura do professor em classe, mas sua principal e grandiosa função para toda a comunidade escolar; estimular e despertar a prática da leitura estimulante e prazerosa no jovem leitor.

A importância da prática da leitura em escolas da rede particular de ensino em Belém do Pará; uma busca para além da decodificação é o tema deste estudo aqui apresentado, onde questões a respeito da leitura de seu processo de desenvolvimento na escola, envolvendo compreensão de seus aspectos cognitivos múltiplas, para levar o aluno a recorrer de estratégias e estímulos para que a leitura seja interpretativa e não somente um ato de decodificação entre o que esta sendo lido pelo leitor.

No decorrer das pesquisas, a mesma apontou que a prática de leitura nas escolas particulares, é algo pensado e valorizado, inclusive de caráter multidisciplinar, contudo, a maioria dos entrevistados solicita mesmo que de forma indireta, uma maior atenção por parte das autoridades, no ensejo de leis e programas que facilitem a entrada do leitor inicialmente no mundo das letras, seja a leitura considerada em todos os ambientes do papel da escola, que

é o de despertar e encontrar no aluno, o seu interesse interior de descobrir o prazer de saborear bons títulos e degustar aprazíveis leituras diversificadas.

A escola é também detentora da função de promover a leitura com seu corpo discente, contudo, numa amplitude conceitual incluirá também a descoberta do prazer de ler e sua ligação com a qualidade da vivência humana e cultural, que envolve concepções e estratégias mentais propostas no fato de interpretar visando o saber destas capacidades sensoriais. Interagir e convidar o aluno a decifrar páginas, revelando as diversidades textuais, sem ser o simples ato de decodificar, para que este ato de ler seja visto como algo estabelecido num elo fundamental para a interação com os significados textuais e suas implicações lingüísticas, atingindo assim níveis de interpretação plena da leitura literária, para formar a capacidade de compreender o mundo e suas ambigüidades sociais, nas literaturas plurais, de forma a realizar reflexões críticas.

Muitas são as formas determinantes nas condições que foram o despertar o gosto pela leitura. Os recursos pedagógicos, a escolha do livro a ser adotado de acordo com a faixa etária e programas educativos alinhados com programas pedagógicos que supram os fatores sociais de fomentar o desejo de praticar a leitura, em alunos ávidos por conhecimentos. As indicações literárias podem englobar a ficção, o universo fantástico, as fábulas, etc. Enfim, exemplos que conduzem as identificações textuais, como condição primordial para o indivíduo-se realizar em sua identificação social.

Convencer a comunidade da importância da prática de leitura e a busca de um patamar muito além do simples decodificar sistemas fonéticos, para que o ato de ler seja um fato de interpretação e conhecimento, é função de toda instituição escolar prioritariamente. Apresentar um planejamento aliado ao fator da aprendizagem prazerosa e efetiva com textos multidisciplinares, que estimulam o conhecimento humano e que conduzam a transformação de um amanhã melhor com uma nova geração de proficientes leitores.

REFERÊNCIAS

- Aquino, J. (2001). *Org. diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Bamberger, R. (1995). *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Atica
- Bakhtin, M. (1979) *Marxismo e filosofia da linguagem*.(M. Lahud e Y. F. & Vieira, Trad.). São Paulo: Hucitec
- Barbosa, M. A. (2002) *Leitura Dinâmica*. Viçosa-Minas Gerais.: Centro de Produções Técnicas.
- Barthes, R. (1977), *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva. Col. Elos.
- Betteelheim, B. (1978). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Bicudo, M. A. V. (2000). *Fenomenologia confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez
- Brandão, H. H, Micheletti, G. (2007). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. (Vol. 2, 5ª ed.) São Paulo : Cortez.
- Britto, A. (2007). *Lendário Amazônico*. Manaus : Norte Editorial.
- Cascudo, L. C.(2008). *Contos tradicionais do Brasil*. 13ª ed. São Paulo: Global
- Castro, C. (2009). *Educar é contar histórias*. Revista Veja,(junho. ed.2116- ano 42). São Paulo: Abril
- Cavalcanti, J. (2002), *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulus.
- Canclini, N. G. (1980) in *A Socialização da Arte*. (Maria Helena, R. C. e Maria Cecília, P. Trad.). São Paulo: Cultrix.
- Chartier, A.M.; Clesse, C.; Hébrard, J. (1996). *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chiappini, L. In. Lapenda, C. D. (2002). *Aprender e Ensinar com Textos*. (Vol.3. 5ª ed.) São Paulo: Editora Cortez.
- Dantas, H. (1990). *A infância da razão*. São Paulo: Manole.
- Demo, P. (2004). *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação.

- Demo, P. (2006). *Leitores para sempre*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Eco, U. (1968). *Obra aberta*. Trad. De G. Cutolo. São Paulo: Perspectiva.
- Erickson, F. (1990). *What makes school ethnographic?* Nova York. *Anthropology & Educational Quarterly*.
- Ferreira, L. M. S. (2002). *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Ferreira, N. C. (2006). *Formação continuada e gestão da educação*. 2ª ed.- São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. , M., Gomez, P.(1990) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas;* (Luiza Maria Silveira. Trad.) / comp. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucault, E. (1977), *Vigiar e Punir*. Petrópolis - Rio Janeiro: Vozes.
- Fischer, E. (1973), *A necessidade da arte*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freire, P. (1983), *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Freire, P. e Horton, M. (2003) *O caminho se faz caminhando*. 2ª ed. São Paulo: Vozes.
- Freinet, E. (1978) *O Nascimento de uma pedagogia popular. Os Métodos Freinet*. (Rosalia C. Trad.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Gatti, B. A. (2005) *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Lber Livro.
- Gatti, B. A. (1997). *Palestra para profissionais de linguagem*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.
- Gadotti, M. (2001). *Pedagogia; diálogo e conflito*. 6ª ed. São Paulo.: Cortez.
- Geraldi, J. W. (1984) org. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2ª. ed. Cascavel/ São Paulo: Assoeste.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Lopes, A. T. (2009). *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez
- Lüdke, M. (1995). *Pesquisa em Educação: a abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.

- Haveloc, E. (1997), *Prefácio do planejamento da leitura*. São Paulo: Educativa
- Hébrard J, (2001). *O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler?* In: Chartier, R. (Org.). *Práticas da Leitura*. 2ª. ed. rev. São Paulo: Estação da Liberdade.
- Hoffmann, J. M. L. (2008) *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação.
- Holanda, A. B. (1986) *Novo dicionário da língua portuguesa*. São Paulo. Positivo
- Ianni, O. (2002), *O cidadão do mundo*. In: Lombardi, J.; Saviani, D. & Sanfelice, J. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas. São Paulo: Autores Associados.
- Jolibert, J. (1994) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. (Vol.16 nº 11.) Nova York: *Sociology of Health and Illness*.
- Kleiman, A. (1993), A. *Oficina de leitura*. Campinas/SP: Pontes.
- Kleiman, A. (1982). *Texto e Leitor; Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes.
- Kramer, S. A. M. (1984), *alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares*. São Paulo.: Revista Brasileira de estudos Pedagógicos.
- Lamdsman, L. (1998). *Aprendizagem da linguagem escrita*. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- Lajolo, M. (1982) In. *Leitura em crise na Escola. As Alternativas do professor*. Regina Zilbermann(org.). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lajolo, M. (2001). *O bom companheiro*. Revista Nova Escola.(Ano16, março.) São Paulo: Editora Abril.
- Leal, T. F. (2006). *Desafios da educação de jovens e adultos*. – Belo Horizonte: Autêntica.
- Luft, L. (2009). *Contraponto*. Revista Veja (ed. 2133. Maio. Ano 42). São Paulo: Abril
- Manguel, A. (1977). *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Mc Guinness, D. (2006) *O ensino da leitura inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler ; (Luzia, Araújo trad..) - Porto Alegre: Artmed.*

- Merleau-Ponty, M. (1999) *A Estrutura do Comportamento*. Trad. José Alencar Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros.
- Martins, M. H. (1970). *O que é leitura ?* São Paulo: Brasiliense.
- Moll, L. (1992). *Vygotsky and Educacion; Instrucional implications and applications of sociohistorical psychology*. Nova York: Cambridge University Press.
- Moreira, D. (2002). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo : Thomsom.
- Morin, E. (2009) *Cultura de massas no século XX*. (Maura, R. S. Trad.) – 9ª. ed.-Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Nagamini, E. (2004). *Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1995) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, B. (2001). In. Loureiro, João. *Obras reunidas: Cultura amazônica uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras.
- Oliveira, M. K. (1998) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Orlandi, E. P. (1987) *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª. ed. Ver. E aum. Campinas: Pontes.
- Orlandi, Eni P.(1988). *Discurso e leitura*. Campinas/São Paulo : Editora da Unicamp/ Cortez.
- Olson, D. R, & Torrance, N.(1997). *Cultura escrita e oralidade*. 2ª. ed. (Valter, S. Trad.) São Paulo: Ática.
- Perrenoud, P. (1999) *Formar professores em contextos sociais em mudança –Prática reflexiva e participação crítica*. (Cristina D. Trad.) São Paulo: Revista Brasileira de educação.
- Perrenoud, P. (2000) *Novas Competências para ensinar*. (Patrícia, R. Trad.) Porto Alegre: Artmed
- Perissé, G. (1989) *Ler, pensar e escrever*. 2ª ed. São Paulo: Arte e Ciência – (Coleção elementos da ciência literária)

- Perrotti, E. (1986) *Leitura como fetiche*, in Revista Leitura (nº8 março : Teoria & Prática), Campinas, ABL e Editora Mercado Aberto.
- Piaget, J., Ferning, L., Perkins. (1974) *Educar para o futuro*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas
- _____. (1974). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pondé, G. (1985) *A arte de fazer artes*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Powdemarker. G. E. (1966). *Metodologia de La investigación social*. Buenos Aires: Praidós.
- Rangel (2005), J. N. M. *Leitura na escola : espaço para gostar de ler/* Porto Alegre: Mediação.
- Ribeiro, V. M. (org.) (2003) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- Rego, T. C. (1996) *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana*. In: .Natam, O. *Ensino e suas competências*. São Paulo: Brasiliana.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. (Álvaro Manuel, M. Trad.) Lewis. Porto Alegre: Artmed.
- Saenger, P. (1998). *A Leitura nos séculos finais da idade média*. In: Cavallo, G; Chatier, R. *História leitura no mundo ocidental*. São Paulo : Ática
- Santos, E. S. (2007). *Metodologia Científica ao alcance de todos*. Brasília: EVG.
- Santomauro, B. (2009) *Hora de aperfeiçoar*. Revista Nova Escola (Ano 24, nº223. Outubro). São Paulo : Editora Abril
- Smolka, A. (1992) *Internalização: seu significado na dinâmica dialógica*. *Educação e sociedade*. Nº 42. Campinas. São Paulo: Cedes Papiros.
- Smolka, A. (2008) *A criança na fase inicial da escrita*. 12ªed. São Paulo: Cortez
- Silva, E. T. (1981). *O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- _____. E. T. (1985), *Leitura e Realidade Brasileira*, 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto
- _____. E. T. (1986), *Leitura na Escola e na Biblioteca*. Campinas: Papirus.
- _____. E. T.(2005), *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

- Soares, M. (1994) *Os critérios para escolher bons livros de Português*. Nova Escola,(Ano 09 n: 79.) São Paulo: Abril
- _____. M.(1986) *Linguagem e Escola– Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- _____. M. (2002). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. São Paulo. Anped.
- Schön, D. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da Memória – Do conto popular ao conto para as crianças*. Porto Alegre. Porto.
- Teberosky, A. (2004). *Contextos de alfabetização inicial/ Ana Teberosky, Marta Soler Gallart... et al.; (Francisco, Settineri. Trad.)*Porto Alegre: Artmed.
- Trindade, V. M. (2009). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores*. Portugal: Universidade de Évora.
- Vergara, S. C. (2009). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Ática.
- Veliago, R. (2001). *O Bom Companheiro*. Revista Nova Escola.(Ano 16, março.) São Paulo: Abril
- Vieira, A. (2009). *Educação em Debate*. São Paulo: Moderna.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L. (1988) *aprendizagem e desenvolvimento escolar*. In: Vygotsky, L; Luria, A e Leontiev, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.
- Wallon, H.(1998) *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.
- Wandresen, M. (2008) *Letramento e Alfabetização. Coleção*. 3ª ed. Curitiba. Paraná : Positivo
- Yunes, E. In. Pondé, G. (1988) *Leitura e leituras da literatura infantil / São Paulo : FTD.*

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário – Coordenador

Este presente questionário destina-se a coleta de dados pertencente ao projeto de Dissertação de Mestrado “A Leitura no Processo Ensino Aprendizagem em Escolas de Rede Particulares na 4ª Série do ensino fundamental em Belém do Pará: Uma busca para além da decodificação”. A mesma, será apresentada à Universidade de Évora – Portugal.

Legenda

Concordo plenamente com esta declaração= CP

Concordo com esta declaração= C

Discordo plenamente desta declaração= DP

Discordo desta declaração= D

Não concordo nem discordo desta declaração=N

Coordenação

1)- Idade:

a) de 25 a 30 anos b) 31 a 40 anos c) 41 em diante

2)-Sexo:

a)Feminino b) Masculino

3)-Tempo de atuação na área educacional:

a) de 05 a 10 anos b) de 10 a 20 anos c) de 20 a 30 anos

4)- Nível de escolaridade:

a)Superior b) Especialização c) Mestrado d) Doutorado

5)-Os gêneros de leitura são indicados de acordo com a preferência dos professores:

C CP D DP NC

6)- A coordenação tem o hábito de ler diariamente:

C CP D DP NC

7)- O processo de escolha dos livros escolhidos pela escola é anual:

C CP D DP NC

8)- Os professores são envolvidos nas ações de estímulo a leitura em suas práticas:

C CP D DP NC

9)- Esta escola possui programas de incentivo a formação de leitores iniciantes:

C CP D DP NC

10)- Os alunos freqüentam a biblioteca ou sala de leitura com freqüência:

C CP D DP NC

11)- Existe um programa atuante que incentive o professor a ler:

C CP D DP NC

12)- Os alunos são estimulados a realizarem atividades de leitura:

C CP D DP NC

13)- O critério para a escolha de livros é feito de forma abrangente:

C CP D DP NC

14)-Os métodos de avaliação permeiam as atividades de leitura:

C CP D DP NC

15)- Os livros de leitura que tratam de histórias locais têm grande interesse:

C CP D DP NC

16)- A coordenação e a escola incentivam a escolha de leituras regionais:

C CP D DP NC

17)- Os mecanismos pedagógicos levam a decodificação e interpretação

C CP D DP NC

das leituras em classe:

Anexo 2 – Questionário – Professor

Este presente questionário destina-se a coleta de dados pertencente ao projeto de Dissertação de Mestrado “A Leitura no Processo Ensino Aprendizagem em Escolas de Rede Particulares na 4ª Série do ensino fundamental em Belém do Pará: Uma busca para além da decodificação”. A mesma, será apresentada à Universidade de Évora – Portugal.

Legenda

Concordo plenamente com esta declaração= CP

Concordo com esta declaração= C

Discordo plenamente desta declaração= DP

Discordo desta declaração= D

Não concordo nem discordo desta declaração=N

Questionário

Professores:

1- Sexo:

a) Feminino b) Masculino

2- Idade:

a) de 25 a 30 anos b) 31 a 40 anos c) 41 em diante

3- Estado Civil:

a) Solteiro b) Casado c) Divorciado d) Outros

4- Tempo de Docência:

a) 1 a 4 anos b) 5 a 10 anos c) 11 a 15 anos d) Acima de 16 anos

5- Quanto tempo leciona a disciplina de língua portuguesa:

a) 1 a 4 anos b) 5 a 10 anos c) 11 a 15 anos d) Acima de 16 anos

6- Nível de escolaridade:

a) Superior b) Especialização c) Mestrado d) Doutorado

7- Participo da escolha dos livros paradidáticos:

C CP D DP NC

8- As estratégias utilizadas para estimular a leitura junto aos alunos são eficazes:

C CP D DP NC

9- Os livros de leituras adotados são aceitos por todos os professores:

C CP D DP NC

10- As estratégias pedagógicas utilizadas estimulam a leitura junto aos alunos:

C CP D DP NC

11- A leitura em grupo é usada com frequência com os alunos em sala de aula:

C CP D DP NC

12- As escolhas das leituras são periódicas e diversificadas:

C CP D DP NC

13- O número de livros de leitura está equilibrado por semestre:

C CP D DP NC

14- Existem variadas opções metodológicas para estimular a leitura:

C CP D DP NC

15- Em classe os alunos são motivados a prática da leitura:

C CP D DP NC

16- A leitura interpretativa em classe favorece a decodificação:

C CP D DP NC

17- A leitura contribui para êxito do processo ensino aprendizagem:

C CP D DP NC

Anexo 3 – Questionário – Alunos

Este presente questionário destina-se a coleta de dados pertencente ao projeto de Dissertação de Mestrado “A Leitura no Processo Ensino Aprendizagem em Escolas de Rede Particulares na 4ª Série do ensino fundamental em Belém do Pará: Uma busca para além da decodificação”. A mesma, será apresentada à Universidade de Évora – Portugal.

Legenda

Concordo plenamente com esta declaração= CP

Concordo com esta declaração= C

Discordo plenamente desta declaração= DP

Discordo desta declaração= D

Não concordo nem discordo desta declaração=N

Alunos:

1- Sexo:

a) Feminino b) Masculino

2- Idade:

a) 9 anos b) 10 anos c) 11 anos d) Acima de 12 anos

3- É aluno remanescente de escola pública:

a) Sim b) Não

4-Mora com os pais:

a) Sim b) Não c) Outros Quem? _____

5-Responsável pela educação:

a) Pais b) Pai c) Mãe d) Outros Quem?

6- Você gosta de ler os livros de leitura sugeridos pela escola:

a) Sim b) Não

7- Os gêneros de leitura lidos em classe são de sua preferência:

a) Sim b) Não

8- Os livros indicados pela escola são adequados a sua turma:

a) Sim b) Não

9- Você já leu mais de 10 livros até hoje:

a) Sim b) Não

10- Você lê outros livros além dos adotados pela escola:

a) Sim b) Não

11- As histórias que são curtas lhe causam mais curiosidade:

a) Sim b) Não

12- Existem vários livros infantis na sua casa:

a) Sim b) Não

13- Suas notas podem ser classificadas como satisfatória:

a) Sim b) Não

14- Você leu mais livros no ano passado do que este ano:

a) Sim Quantos? _____ b) Não

15- Os livros que contam histórias de fábulas e personagens fantásticos,

a) Sim b) Não

são mais interessantes:

16- O professor sempre utiliza livros de leitura em atividades em classe:

a) Sim b) Não

17- Você possui o hábito de ler revistas, gibis, etc:

a) Sim b) Não

18- Os livros de leitura que você leu até hoje foram indicados pela escola:

a) Sim b) Não

19- Os livros de leitura que você lê em casa foram comprados porque você pediu:

a) Sim b) Não

Perguntas para o grupo focal (Alunos, professores e coordenadores)

Entrevista-Grupo focal (Alunos).

1- Você gosta de ler os livros da escola?

R=

2- Quais livros você mais gosta de ler?

R=

3- Qual tipo de leitura você aprecia mais?

R=

4- Você tem o hábito de ler em casa?

R=

5- Você gosta das atividades de leitura na escola?

Entrevista-Grupo focal (Coordenação).

1- Como é feito a escolha dos livros para leitura com os alunos?

R=

2- Você acredita que o aluno está sendo estimulado a ter o hábito de leitura?

R=

3- A programação escolar incentiva atividades de leitura com os alunos?

R=

4- Você está satisfeito com os métodos de leitura praticados na escola?

R=

5- A coordenação escolar estimula o corpo docente á prática da interpretação do texto?

R=

Entrevista-Grupo Focal- Professores

1- As atividades em classe favorecem o estímulo ao hábito de ler?

R=

2- A escola possui um planejamento voltado para a leitura interpretativa?

R=

3- Os mecanismos pedagógicos estão voltados inicialmente para a decodificação?

R=

4- Os livros adotados em sala de aula estão de acordo com sua preferência?

R=

5- Os planos de aula contemplam vistas à bibliografia em atividades extra-classes de leituras?

R=