

MARIA FRANCISCA DA SILVA ALVES

**LEITURA DE MUNDO, LEITURA DA PALAVRA:
Construção da competência leitora**

Orientadora Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

MARIA FRANCISCA DA SILVA ALVES

**LEITURA DE MUNDO, LEITURA DA PALAVRA:
Construção da competência leitora**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

Ler não é interpretar, assim como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhes significado, relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, distinguir nele o tipo de leitura que seu autor ansiava e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou levantar-se contra ela, indicando outra não prevista.

(Marisa Lajolo)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

(Freire, 1997, p. 11)

DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai, Senhor Amaro Joaquim e queridos irmãos, que mesmo sem terem a extensão da real importância de minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, sempre fizeram o possível para que eu realizasse meus intentos.

Ao meu esposo querido, Ronaldo, pela compreensão.

Aos meus queridos e amados filhos: Luís Henrique e Heloísa Fernanda, como estímulo para que eles tracem uma trajetória de vida, pessoal, regada sempre pelo prazer da leitura.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas importantes participaram da realização de uma jornada como essa, para elaboração de um trabalho igualmente importante na vida de quem se aventura. Algumas pessoas dividiram conosco os melhores momentos, e os mais difíceis também. A todos, agradeço com carinho.

Principalmente ao meu querido e soberano Deus, por tornar possível o impossível.

A todos que fazem a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-Instituto de Educação, por oportunizar essa realização ímpar. À professora Doutora Márcia Karina, orientadora e amiga, com quem se aprender muitas coisas, pela competência e carinho nas orientações e apoio criteriosos na construção desse trabalho, sempre disponíveis, tornando possível a realização dessa dissertação, e pelo valor que acreditam nos momentos educativos como momentos de vida.

Aos professores do curso de mestrado pelos conhecimentos proporcionados, pela leitura cuidadosa, pelas preciosas orientações na qualificação do projeto, meu carinho e amizade.

Aos amigos conquistados durante o curso, pelas longas conversas e pelo fortalecimento do ânimo para continuar na caminhada.

Aos meus alunos, que no decorrer da minha vida profissional, possibilitaram-me a execução do que aqui se apresenta.

Aos professores da Escola Dr. Fernando Pessoa de Mello, pela compreensão e corroboração nesta fase final.

A todos que neste período estiveram presentes de alguma forma.

OBRIGADA!!

RESUMO

Nossa intenção, na presente investigação é seguir um procedimento analógico ao da construção da competência leitora e refletir sobre as influências educacionais, sobretudo, no interesse, ou falta dele, pela leitura, competência fundamental para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade. Iniciamos pelo processo de aprendizagem e ensino da leitura e finalizamos com as reflexões: como a prática pedagógica do docente, desperta ou reconcilia o jovem leitor com a leitura? Compreendemos que somos capazes de contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento dos hábitos de leitura dos estudantes, principalmente escolar, a fim de “aprimorar” os níveis de leitura e promover no estudante o prazer de ler, desde que, nós enquanto figuras mediadoras e motivadoras em sala de aula, o professor, sintam verdadeiramente esse desejo de despertar no outro o prazer de ler. Como resultado, depreende-se que o próprio professor ainda não incorporou seu papel enquanto figura motivadora, importantíssima, na construção de alunos leitores. Simultaneamente constatamos que o professor é sabedor das lacunas no seu processo de formação acadêmica e da necessidade de formação continuada para “aperfeiçoamento” da sua prática e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras e que seu hábito de leitura, ou ausência dele, tem consequência na prática de ensino/aprendizagem e em seu posicionamento frente aos estudantes como ícone motivador da mesma. Concomitantemente, aferimos que a concepção que predomina nas práticas da leitura ainda é a noção de leitura como decodificação de palavras, essa percepção é notada não só na fala dos estudantes, mas também na do professor. Aferimos também, que a maioria dos estudantes investigados não tem o hábito da leitura e consequentemente não tem consciência das estratégias usadas nesse processo de produção de significados. Esperamos que as discussões aqui apresentadas, e os resultados obtidos nesta investigação proporcionem reflexões sobre a prática pedagógica, favorecendo alterações que colaborem para a melhoria do ensino/aprendizagem de leitura.

Palavras-Chave: Leitura, compreensão leitora, prática docente.

ABSTRACT

Our intention in this research is to follow a procedure to analog reader's construction competence and reflect on the educational influences, particularly in the interest, or lack thereof, by reading, essential competence to the development of the individual in society. We began the process of learning and teaching of reading and we finish with the reflections: how the pedagogical practice of teaching, awakens or reconciles the young reader with reading? We understand that we are able to contribute to the development and deepening of the reading habits of students, especially at school, in order to "improve" the reading levels and promote in the student the pleasure of reading, since, while mediating figures and motivating in the classroom, the teacher, truly feel this desire to awaken in others the pleasure of reading. As a result, it appears that the teacher has not yet incorporated its role as motivating, important figure in the construction of students' readers. Simultaneously we verified that the teacher is aware of the gaps in their academic training and the need for continued training to "improve" their practice and position they occupy as subjects of his lectures and that your reading habits, or lack thereof, has resulted in the practice of teaching / learning and in their placement front students as motivating the same icon. At the same time, we think that the design that predominates in the practices of reading is still the concept of reading as decoding words, this perception is noticeable not only in speech of students, but also in the teacher. We also know that most students investigated do not have the habit of reading and consequently has no awareness of the strategies used in the process of production of meanings. We hope that the discussions presented here, and the results of this research provide reflection on pedagogical practice, favoring changes will collaborate for the improvement of the reading teaching / learning.

Keywords: reading, reading comprehension, teaching practice.

ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM	–	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	–	Exame Nacional em Ensino Médio
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO – O PROCESSO DE ENSINO / APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	19
1.1 Uma abordagem metacognitiva do conhecimento.....	30
1.2 O papel da inferência e do conhecimento prévio para a significação do texto.....	33
1.3 Competência: uma abordagem para o processo ensino/aprendizagem.....	39
1.4 Mediação em leitura: família e escola	43
CAPÍTULO II REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE LEITURA.....	45
CAPÍTULO III PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	52
3.1 Natureza da investigação	54
3.2 Os sujeitos da investigação	56
3.2.1 Distribuição do perfil dos estudantes	56
3.2.2 Quadro geral de caracterização dos professores informantes	57
3.3 Os instrumentos de coleta.....	58
3.3.1 Entrevista.....	60
3.3.2 Elaboração do roteiro das entrevistas.....	62
3.3.3 Questionários.....	62
3.3.4 Elaboração e uso dos questionários.....	63
3.4 Procedimentos de análise.....	64
CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
4.1 Papel do professor e do aluno no ensino e aprendizagem na construção no processo de Leitura.....	69
4.2 Alunos leitores e a construção dos sentidos	73
4.3 Professor: sujeito mediador do conhecimento	82
4.4 Professor leitor.....	84
4.5 Formação docente na contemporaneidade.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	105

APÊNDICES	I
APÊNDICE I Entrevista	ii
APÊNDICE II Roteiro questionário aluno	v
APÊNDICE III Esboço grelha de análise de conteúdo – entrevista com professores	ix
ANEXOS	XV
ANEXO 1 Carta de anuência	xvi
ANEXO 2 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	xvii

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro geral de caracterização dos professores informantes.....	57
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos segundo a faixa etária	56
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo do aluno.....	57
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos segundo a atividade que mais gosta de fazer.....	72
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos segundo a atividade que mais gosta de fazer.....	75
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos segundo o motivo que os levam a ler mais.....	77
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos segundo os fatores que tornam a leitura mais difícil	79
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos segundo a satisfação do aluno com a leitura indicada pelo professor	80
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos segundo os elementos aos quais os alunos atribuem as falhas na leitura dos textos	81

INTRODUÇÃO

Leitura, eis a questão emergente do trabalho que apresentamos, na esfera da investigação desta dissertação de Mestrado na área Ciência da Educação. Em meio aos vários temas susceptíveis de serem desenvolvido em um trabalho de investigação, desde logo, especial inclinação por aquele que é essencial à nossa prática docente, a leitura. É bem verdade, que os motivos que impulsionaram a elaboração desta investigação foram tanto de ordem pessoal como também de natureza profissional.

A opção por um determinado assunto como objeto de pesquisa não ocorre por uma casualidade. Na verdade, é consequência de algumas questões que se colocam perante uma determinada realidade. Tais questões trazem no seu bojo um adicional de valores e hipótese que não apenas revelam o contexto sócio-histórico em que o pesquisador se encontra, mas também o contexto do próprio objeto que se pretende pesquisar. Conforme apresenta Laville e Dionne (1999, p. 100). “Escolher um problema de pesquisa é observar bem seu ambiente de vida, de modo atento e crítico, para ver se nele não se acha uma situação qualquer que provoque problema, situação que a investigação permitiria compreender e eventualmente modificar”.

Consciente do quão é fundamental a leitura, enquanto ferramenta que possibilita a ascensão ao saber e ao conhecimento expressivo de si mesmo, do outro e do mundo; consciente do insignificante consumo de livros e de outros gêneros textuais, do baixo nível de leitura; da certeza do importante papel desempenhado pelo professor como figura motivadora para formação de leitor; compreendemos a importância e a necessidade extrema da demanda pelo universo da leitura.

No momento que processo cultural de decodificação e interpretação de linguagens codificadas a leitura tem um valor central na sociedade moderna, bem como no modo de produção vigente. A leitura é um processo que emerge com “novas” requisições no contexto escolar.

No desenrolar histórico da leitura, nos deparamos com compreensões distintas em relação ao processo e ao ato de ler. Se primeiramente temos a leitura apreendida como elementar processo de decodificação, contemporaneamente ela é compreendida como processo interativo. A leitura que desperta interesse pelas instituições educativas hoje é a leitura significativa, conforme retifica Smith (1999), tem significado para o leitor, que instaura relações com sua identidade enquanto sujeito cultural e histórico-socialmente

constituído. Dessa forma, essa perspectiva na concepção de leitura, aliada ao desenvolvimento tecnológico considerando o desenvolvimento de processos de fixação da materialidade linguística nos diferentes instrumentos de acesso a comunicação, permite que a relação leitor-texto se transforme, evocando marcas de seu período. Nesse contexto, a leitura enquanto processo, decorre de diversas interesses, desde a sua vinda ao Brasil, seguindo direções paralelas às múltiplos enfoques do ensino/aprendizado. As concepções educacionais a propósito de leitura transformam historicamente e conjecturam as diferentes metodologias de ensino de leitura ao longo do tempo. Pode-se dizer ainda que a relação leitor-texto é dinâmica no tempo.

Até meados de século XIX, tínhamos a leitura escolar como fruto de uma atividade avaliativa, essa atividade apresentava caráter repressivo, leitura significava punição. Contemporaneamente a leitura constitui uma atividade social, interativa, a intimidade do leitor com o texto se torna menos oculta e emerge para uma naturalidade que a torna mais efetiva e coerente. Com criação e ampliação de mercado tecnológico de presença visível na sociedade brasileira, houve uma democratização da leitura. Assim, a leitura sai dos ambientes restritos, particulares, tomando parte no dia a dia do indivíduo e colaborando para a construção do sujeito participador de forma produtiva em sua sociedade.

A leitura é objeto de estudos de diversos campos científicos e parte das discussões suscitadas da educação e de debates políticos. Esses domínios restringem ciências e saberes diversos, como a Teoria Literária, a Teoria da Leitura, Linguística, a Pedagogia, a História, a Sociologia, ciências cognitivas, enfim. Dessa forma, a leitura é investigada em diversos aspectos e constitui-se em uma área de estudos bastante complexa, essa complexidade procede de fatores de hierarquia, histórica, cultural, lexical, cognitiva, fisiológica, econômica e social, a mais importante, que estão submergidos nesse processamento ou fenômeno que é educacional.

São perceptíveis as mudanças que vem passando a sociedade com as inovações tecnológicas e o dinamismo das informações, essas mudanças têm introduzido outras necessidades e novas formas de acesso às informações que privilegiam a analogia e a síntese e priorizam diferentes linguagens. Essas linguagens, que se atingem através dos mais variados tipos de signos e não apenas dos signos verbais, induziram os estudiosos da área a expandir o conceito formal de leitura para além do texto escrito.

Sônia Kramer¹ (2005) faz referência notável o desenvolvimento tecnológico muito grande nos últimos 50 anos e esses desenvolvimentos modificaram intensamente, as formas de comunicação humana. O papel primordial das instituições escolares seria, para maioria dos educadores, propiciarem aos estudantes oportunidades para que eles aprendam de forma consciente e sólida, os mecanismos de apropriação de conhecimento. A demanda global pela informação não proporciona a acessibilidade imediata do conhecimento, já que este implica propriedade de sentido por parte do leitor. Para que a informação se transforme em conhecimento é necessário que se compreenda se relacione, se associe a capacidade que aparente que nem todos parecem possuir, apesar de alfabetizados. O período da sociedade da informação é mais exigente, incontestável e, para além da aquisição das competências elementares, leitura, escrita e cálculo solicita o seu uso, daí a importância da leitura. Conforme retifica Benavente (1996, p. 4)² “(...) as capacidades de processamento de informação escrita na vida cotidiana”.

Nessa mesma época de transformação, a leitura ainda tem um lugar seguro dentre os instrumentos indispensáveis para a obtenção e transmissão de experiências, ingresso ao conhecimento e, sobretudo, como instrumento de reflexão da realidade. Em vista disso, Surge a inquietação com a formação do leitor competente, capaz de desenvolver estratégias que o levem não só a compreender e a atribuir significado ao que lê como também refletir criticamente e atuar sobre a realidade em que está inserido. Esses pontos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem da leitura têm instituído um grande desafio para a maioria dos educadores que despendem esforços na finalidade de apreender e explicar o processo de geração de significação pelo aluno/leitor.

Se a leitura é o instrumento do conhecimento na sociedade da informação; se a leitura é um elemento essencial para aquisição de competência, atitudes e competências indispensáveis no cotidiano; se a leitura dá acesso a um mundo de oportunidades, sendo uma

¹ De acordo com Sonia Kramer o progresso científico e tecnológico do nosso século tem servido para manter mais uma vez a diferença ao invés de contribuir para melhorar as condições sociais da maior parte da população. E como educar os jovens neste contexto? Trabalhando com a prática da leitura e formação, com literatura e poemas, humanização, resgate histórico da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar. Kramer relata que é necessário levar algo da leitura para além do seu tempo, para além do momento mesmo em que se realiza, porque avalia como experiência o processo de leitura ou de escrita que concebe uma meditação sentida de um ser informado sobre aspectos essenciais da vida humana; a leitura compartilhada daquilo que a gente reflete, sente ou vive. “A leitura que provoca reflexão, ação e sentir criticamente as histórias da vida e da morte, os temores, sabores e dissabores; que consente conhecer pontos relativos ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça.” (KRAMER, 2005, p. 07).

² Mais um olhar sobre o estudo *A literacia em Portugal Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. De Ana Benavente, Alexandre Rosa, Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

das grandes avenidas para o conhecimento, a maior riqueza que alguém pode ter, se a leitura e a escrita são práticas interligadas constituindo o seu domínio condição de acesso à pluralidade interminável de bens e de conhecimentos. Então emerge reflexões para repensar a função dos principais mediadores da leitura, as instituições fundamentais, a família e a escola, uma vez que esta competência parece ser tão afastada de uma sociedade voltada para outros afazeres que a seu ver parece mais relevante.

Para a maioria dos investigadores Solé (1998), Silva (2000, 2010, 2011), Kleiman (2007), Soares (2000) dentre outros, as multiplicidades dos problemas pautados com o ensino da leitura provêm, sobretudo, da noção de língua subjacente à prática pedagógica do professor. Questões essas que induziram investigadores, a partir de uma nova compreensão da língua, a inserirem novas concepções e modelo de leitura a atribuírem, a esta, papéis inovadores, regressados para a interação e para a expansão de estratégias de processamento textual.

Apesar das contribuições que os diversos investigadores têm oferecido em consideração ao ensino da leitura, ainda se conserva um paradoxo muito grande entre a teoria e a prática, pois as práticas metodológicas aplicadas ao ensino/aprendizagem da leitura ainda seguem as mesmas: os exercícios de leitura e compreensão leitora se reproduzem; a maioria dos textos usados ainda são os textos didáticos, que geralmente, fogem da realidade do aluno, são extensos e cansativos; o texto também é usado como pretexto para o ensino de teoria gramatical, memorização de conteúdos e raramente ostentam algum desafio ou gera a alguma reflexão crítica sobre o mesmo; como também, de forma “obrigatória” os professores cobram a leitura de livros didáticos e paradidáticos para preenchimento de ficha de leitura e outras finalidades sem objetividade.

A ação da escola na sociedade brasileira e os objetos a serem perseguidos em toda a condição de ensino têm sido evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), impulsionando à reflexão sobre esses temas e sugerindo transformações significativas pra o ensino/aprendizagem da língua materna, na acepção de orientar os currículos para o ensino mais dinâmico e que atenda às expectativas do mundo contemporâneo. Diante desse contexto, reza os PCN que todas as disciplinas têm a função de instruir o estudante a utilizar os diversos textos de que fazem uso, no entanto é a Língua Portuguesa que evoca para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 1997).

Destacamos que o ensino da Língua Portuguesa tem sido o eixo das discussões sobre o avanço da qualidade da educação brasileira, cujo fracasso, é atribuído a problemas da

leitura. Os PCN (BRASIL, 1999) ainda ressalta que, a leitura é um trabalho de construção de sentidos, cujo processo envolve uma série de estratégias que admitem a formação de um leitor competente. Dentro da proposta para o ensino Médio, o ensino/aprendizagem da língua materna correlaciona-se à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A linguagem é contemplada de caráter transdisciplinar e vista como a aptidão humana de articular significados coletivos e comuns, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. Os sentidos, que são construídos na articulação das informações textuais e dos conhecimentos ativados pelo leitor, são a principal razão de qualquer linguagem.

Diante desse contexto, o Ensino Médio foi configurado na Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº 9394/96). Quanto ao princípio da diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), indicam que os sistemas de ensino deverão ter uma ampla variedade de estudos disponíveis, instigando alternativas que a partir de um embasamento comum, ofereçam alternativas de acordo com as características de seus estudantes e as demandas do meio social. Por outro lado, as DCNEM recomendam que a diversificação deva ser assistida por sistemas de avaliação que admitam o acompanhamento constante dos resultados, tomando como referencia as competências básicas a serem alcançadas por todos os estudantes, de acordo com a LDB e as propostas pedagógicas das escolas. (...) Os estudos na área assinalam que diversos fatores estão envolvidos na compreensão de textos como, por exemplo: a idade, as habilidades linguísticas e cognitivas daquele que compreende o texto, o tipo de texto: narrativo, injuntivo, dissertativo, argumentativo, e as atividades de compreensão que são apresentadas aos alunos, e as habilidades específicas requeridas na compreensão. A interdisciplinaridade relaciona-se ao princípio de que todo o conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos. A contextualização significa que a cultura escolar deve permitir a aplicação dos conhecimentos às situações da vida cotidiana do educando, de forma que relacione teoria e prática.

À incidência dessa preocupação do autor vêm também os diversos programas e sistemas de avaliação externas como: SAEB, Prova Brasil, ENEM, dentre outras, de que o aluno tem participado, nos últimos tempos, os alunos do Ensino Médio, com a finalidade de medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidades e competências. Estando uma das competências centrais avaliadas diretamente pautadas a um aspecto fundamental dos letramentos: as competências leitoras. As questões relativas a

letramento têm merecido a cautela dos estudiosos que se dedicam ao estudo da leitura e da escrita. A análise de letramento³ está sempre anexada aos usos sociais da leitura e da escrita, como diz abertamente Magda Soares (1999, p. 20): “A condição ou o situação de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou situação de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso extenso e individualizado e diferenciado da leitura e da escrita”. Dentre os programas de avaliação do Ensino Médio, os mais relevantes são: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Essas avaliações internas e externas no país têm por objetivo compreender os níveis de leitura e as dificuldades da mesma da população escolar brasileira ao termino de cada escolaridade básica e, direcionar as medidas cabíveis para solucionar ou amenizar o problema no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora. Diante dessa preocupação com o desenvolvimento das estratégias utilizadas no ensino/aprendizagem da leitura, esta pesquisa tem por objetivo estudar a articulação/desarticulação entre um saber linguístico regularizado pelas teorias enunciativas e o exercício pedagógico exercido por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Para que esses fatores pudessem ser ressaltados, era imprescindível ter clareza do que se compreende por leitura. Fez-se, o levantamento da compreensão de ensino de Língua Portuguesa e das concepções linguísticas seguidas por seis professores desse componente curricular, sujeitos da pesquisa.

Diante o exposto, questionamo-nos se a promoção da leitura é realmente um mito ou um desafio. Uma vez que o gosto pela leitura é produto da conjugação de vários fatores, principalmente um desafio que se conferem a toda sociedade, em específico a escola em particular, para além da vida acadêmica, ambiente de leitura, esta possuem um cerne de recursos, a biblioteca, que concentra um elevado número de material acessível, susceptível para a promoção da leitura. Quando a finalidade é aprender, isso denota, a priori, que é necessário ler para se conduzir num mundo em que há tanta informação, tantos conhecimentos que às vezes o leitor não sabe nem por onde começar. Denota não permanecer

³ De acordo com Soares, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar e fazer com que o estudante se aproprie do ato da leitura e da escrita dentro de um contexto onde a ambas façam sentido e façam parte da vida do aluno. A autora explica a necessidade de olharmos historicamente para as últimas décadas, é perceptível que o termo alfabetização, compreendido de uma forma limitada como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Aprender a ler e escrever já não são o suficiente, se faz necessário ir mais além da alfabetização funcional (classificação direcionada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não se apropriou efetivamente da leitura e da escrita). SOARES, Magda Becker *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v.1. p. 190.

tão somente no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar o próprio conhecimento.

Diante das exigências das competências leitoras consistentes que a sociedade da informação demanda, com uma cidadania ativa, consciente e responsável, torna-se imprescindível a formação de leitores para a vida e não somente para a escola. Para além do poder conferido a nível social, a leitura reflete-se, também a nível pessoal, por quanto corrobora para a formação intelectual e concomitantemente o impulsionam a sensibilidade, reflexão e espírito crítico.

Para discutir essas questões, esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma discussão pela literatura da área em busca de um suporte teórico que nos permita uma visão do processo de leitura e dos fatores envolvidos no processo de construção da leitura. Inicialmente abordamos as principais posturas teóricas sobre o processo de leitura e dos fatores submergidos no processo de construção de sentidos, detendo-nos na análise dos modelos psicolinguístico e sócio-interacionista, que visam explicar os mecanismos mentais e sociocognitivos envolvidos nesse processo.

No item seguinte, procedemos a uma investigação dos fatores que influenciaram o processo de compreensão leitora, dentre os quais enfatizamos o processo inferencial, o contexto, o conhecimento prévio. O terceiro capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica que foi avocada na abordagem, o problema, as questões, a natureza e o universo da pesquisa. Concomitantemente, descrevemos os critérios para triagem da amostra, as fontes e os instrumentos para coleta bem como o tratamento e a análise das informações. Finalizando o quarto capítulo envolve a análise das concepções dos professores no que faz referência ao ensino/aprendizagem da leitura, a importância do professor mediador no processo ensino/aprendizagem e por fim, refletir de que forma a formação acadêmica do professor influência em sua prática pedagógica.

Nas considerações finais são apresentadas conclusões a respeito da prática dos sujeitos pesquisados, as causas destas e algum ponto de vista de continuação da pesquisa aqui coletada. Desejando que os resultados aqui alcançados possam corroborar de alguma forma para uma reflexão sobre a prática de leitura em sala de aula e o papel do professor enquanto mediador dessa atividade, de modo que o ensino da habilidade de leitura esteja voltado para o desenvolvimento de um leitor autônomo e consciencioso dos mecanismos fundamentais ao processo de compreensão.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO – O PROCESSO DE ENSINO / APRENDIZAGEM

DA LEITURA

Se, verdadeiramente, não estou no mundo para apenas a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é admissível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não tão somente falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (PAULO FREIRE).

A crescente conscientização sobre os processos de ler e escrever é, atualmente no ensino, indispensável aos professores, uma vez que a compreensão de texto e a produção de textos escritos são, segundo dados atuais, a grande deficiência dos alunos no Brasil. A maior parte dos estudantes sai da escola sem saber decodificar, interpretar, ter opinião crítica e, por conseguinte, sem produzir bons textos. Esse contexto contraria o procedimento essencial das instituições escolares, já que as competências e habilidades de leitura e de escrita são imprescindíveis para os estudantes em todos os níveis de escolaridade.

Nesse sentido, o presente capítulo almeja destacar a contribuição que a Psicolinguística, parte da Linguística que considera os processos cognitivos de consideração e de produção da linguagem verbal, pode oferecer ao ensino, adicionando novas reflexões aos problemas que os estudantes enfrentam na prática da leitura. Diante disso, refletimos sobre os processos da construção da compreensão leitora e as possibilidades de aplicação pedagógica com vistas ao desenvolvimento dessas competências.

As reflexões a respeito das relações que se estabelecem entre o leitor e o processo de leitura têm atraído à atenção de investigadores da área, preocupados com a compreensão do fenômeno da leitura, principalmente no que diz respeito à produção de significados. São diversas as correntes teóricas que investigam o processo de leitura e as relações leitor, texto e autor.

As questões relacionadas com a leitura têm sido objeto de investigações por parte de estudiosos da área da linguagem, obtendo lugar de destaque a segunda metade do século XX entre os pesquisadores da linguística moderna como: Benveniste (2005), Saussure (1995), Faraco (2005), Koerner (1996), Ramazini (1990), entre outro, que desenvolveu diversas teorias na intenção de abordar de forma mais peculiar o texto e os processos de leitura. Somente por volta dos anos 80 é perceptível notar um interesse maior de estudiosos por campo.

A leitura é um elemento linguístico, pedagógico, cognitivo e social, as informações analisadas nesta investigação têm por objetivo compreender o processo de geração de sentidos que a leitura proporciona ao leitor. Assim sendo, uma investigação sobre o processo de construção de compreensão de texto se faz necessário levar em consideração, além dos diversos aspectos cognitivos e sociais que integram essa prática, algumas considerações acerca da maneira de como tem sido idealizada ao longo do seu período histórico enquanto feito sociocomunicativo que garante acesso aos acontecimentos e bens culturais. Para fundamentar nossa investigação sobre os processos de leitura recorreremos,

principalmente, às contribuições teóricas cognitivas de Goodman (1987, 1994) e Smith (1989, 1990) e na relação sociointeracionista de Vygotsky (1987, 1998) Kleiman (2007), Marcuschi (2008), Kramer (2005), Soares (2000), dentre outros.

O ato de ler, antes de ser compreendido como um aprendizado cognitivo e sociocultural, durante um período, foi compreendido pelos investigadores da área como uma prática meramente instintiva de decodificação, memorização, pronuncia adequada de palavras. As investigações abordavam propostas de metodologias renovadoras de alfabetização, pesquisa sobre hábitos e preferências de leitor e discussões de problemas referentes ao ensino da literatura. A leitura foi abordada por muito tempo como uma atividade mecânica, centralizada no processamento das representações gráficas. Basicamente no final dos anos sessenta se deu início a novas perspectivas e abordagens com destaque nos processos psicomotores, cognitivos, afetivos, dentre outros, em relação ao leitor através da psicolinguística.

A abordagem do modelo psicolinguístico acendeu mudanças nas perspectivas tradicionais em relação ao processo de leitura como também no fruto da leitura que é a compreensão, dando ênfase a apreensão do sentido e menos ênfase as habilidades fônicas. Para Goodman (1998), a leitura é um processo psicolinguístico que se inicia com uma representação da superfície linguística codificada por um escritor, e finaliza com o significado que o leitor estabelece, constrói.

A sugestão desse significado do processo de leitura é que o significado não permanece no texto propriamente dito, mas estar sujeito ao leitor construí-lo durante a leitura, Goodman (1991)⁴. Ou seja, o significado não está apenas no autor do texto ou no leitor, mas é o resultado de um processo formado por ambos. A compreensão é influenciada pela forma como o leitor (re)constrói o seu significado e como o autor constrói o texto. Goodman (1998), no seu padrão descendente de leitura, expõe mais evidência ao próprio leitor do que ao texto, quando traz a evidência que o mesmo faz uso de pistas textuais para permitir o levantamento de suposições e teorias sobre o conteúdo do texto, e a sequência da leitura acontece com a finalidade de checar a realidades das hipóteses teorizadas. Adotando essa mesma linha de pensamento, Smith (1994) considera a compreensão como a aquisição de respostas às perguntas levantadas pelo próprio leitor mediante a leitura e, como Goodman, apresenta o

⁴ De acordo com Goodman (1991), a percepção de que as negociações entre o leitor e as características textuais resultam na construção de significado. Essa perspectiva revela que o papel do leitor é altamente ativo. Isso demonstra que, o acervo de conhecimento que o leitor troca com para o texto seja tão importante quanto o próprio texto na sua compreensão.

leitor em um papel mais centralizado diante desse processo, ao dar a entender que quanto mais conhecimento prévio o leitor tiver mais facilidade ele terá para compreender o texto lido.

Nesse contexto, parte-se da conjectura de que a leitura é um processo ativo, resultado da interação do leitor/texto e concomitantemente do leitor/autor. É um processo ativo de constituição, de coordenação e de reconstrução de sentidos, que abrange fatores linguísticos (a contribuição do texto) e extralinguísticos (decorrentes do conhecimento prévio e das experiências do leitor e do autor). Dessa forma, o sentido do texto é idealizado pelo leitor, a partir de conexões que realiza com o texto, agregando informações novas ao conhecimento prévio⁵.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa⁶ (BRASIL, 1998) apreende-se que, o que a leitura demanda do leitor vai muito mais adiante do conhecimento do código linguístico, uma vez que ler é absorver no sentido do texto, é uma prática na qual se considera as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, como também é um processo construído na interação autor-texto-leitor, na qual os leitores elege, antecipam e predizem significados, estabelecendo presunções e ratificando-as ou reelaborando-as à medida que leem, assim sendo, a seleção, a antecipação, a dedução e a averiguação são estratégias leitoras. Em suma, a leitura é uma investigação pelo sentido, é especulativa, seletiva e construtiva. Emerge também a importância das inferências e predições na leitura.

Concebe-se a relevância da leitura do texto literário no Ensino Médio é, certamente, de extrema relevância para o estudante nesta fase de sua formação. O texto emerge um encontro peculiar com a leitura, uma vez que através do contato com a literatura o estudante descobre as múltiplas expressões da linguagem e entra em contato com diferentes aspectos da Língua Portuguesa. Quanto máxima for a diversidade de textos apresentados aos estudantes, maior será a experiência que terão com este universo de especial descobrimentos, prazer e sentimento. Contudo, é possível converter em leitor um estudante que chega às séries

⁵ Ressaltamos que o conhecimento prévio é entendido, neste trabalho, como uma série de elementos centrados no leitor: o seu conhecimento cultural, suas crenças, história de vida, conhecimentos linguísticos, percepções e interesses, seus conhecimentos no que diz respeito às diferentes tipologias textuais e dos recursos linguísticos utilizados.

⁶ De acordo com os PCN a leitura é o processo pelo qual o leitor efetiva um exercício dinâmico de compreensão e compreensão textuais, tendo como ponto de partida seus objetivos, de seu conhecimento prévio, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se discute somente a intenção de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de um exercício que implica estratégias de seleção, antecipação, entendimento sobre o que há nas entrelinhas e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso dessas práticas que possibilita controlar o que vai sendo lido e compreendido, consentindo a tomada de decisões perante as dificuldades de compreensão, avançar na busca de tornar compreensível, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 60-70).

finais do ensino médio sem ter desenvolvido essas estratégias e o hábito da leitura? Sem esse encontro com essa diversidade textual? A prática da leitura que, também, depende de estímulo e motivação. O exercício da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e um deflagrador da emoção e avaliação crítico do indivíduo. Ao recomendar atividades de leitura a estudantes de ensino médio, professores precisam levar em consideração o gosto que os mesmos têm pelo ato de ler. Compreende-se que o estudante quando chega ao ensino médio, fora de faixa, com a idade avançada para está em determinada série não se sente muito motivado pelo ato de ler por vários fatores: um deles, porque em diversas situações, foram impostas determinadas leituras, que muitas vezes, não lhes era prazeroso ou não tinha nenhum significado para eles. Outro fator que deve ser ressaltado é a falta de leitura, desse público em sua vida pregressa é a interferência dos meios de comunicação, como por exemplo, a internet e a televisão.

Vygotsky, a partir de seus estudos, estabeleceu a concepção sociointeracionista, a qual idealiza que o homem organiza-se através de sua relação com o meio em que está inserido. Nessa compreensão, segundo Rego (1995), as características de cada sujeito são estabelecidas através de trocas recíprocas entre este e o meio em que vive, sendo que cada aspecto influi sobre o outro. Compreendendo que, esta interação é dialética, e não uma somatória de aspectos biológicos inatos e adquiridos. Rego (1995, p. 94) ressalta que “(...) nesse procedimento, o sujeito concomitante internaliza as formas culturais, as transforma e interfere em seu meio social. É, por conseguinte na relação lógica com o mundo que o sujeito se estabelece e se liberta”. Nesse contexto, o processo de aprendizagem, assim como os diferentes processos constitutivos do homem, será desenvolvido a partir das afinidades de interação que o sujeito constitui com o meio que está inserido.

De acordo com Vygotsky (1985), no seu desenvolvimento cultural, os indivíduos lidam por um processo de internalização em que a relação com o outro é de vital relevância. Ele destaca que, a comunicação humana, condicionada pela natureza expressiva e comunicativa dos signos, dá-se, principalmente, por meio da linguagem, que apresenta um papel relevante no desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (1960, p. 33) vê a “(...) leitura como um ato de reconstrução dos processos de produção”. Ninguém é “dono” exclusivo do(s) sentido(s) dos textos. O autor não traz a tona no texto todos os sentidos; o leitor não é possuidor dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido do texto é algo que emerge de forma combinada e com a intenção de provocar discussão na relação entre o leitor e autor sob as condições de recepção em que estamos situados, uma vez que os textos têm

seus sentidos gerados por diversas condições, sobretudo as condições em que ele é construído e lido. O autor pode dizer uma coisa e o leitor ter compreendido outra: o equívoco é possível. A leitura, a compreensão e o contexto abrangem o homem e todas as suas manifestações linguísticas, tanto pelas abordagens epistemológicas quanto pelas linguísticas, embora devam ser fenômenos compreendidos sob uma mesma perspectiva, já que o linguístico e o cognitivo mantêm uma relação.

A relação entre pensamento e palavra é um processo, um movimento permanente de vaivém do pensamento com a palavra e vice-versa. Dessa forma, a relação entre o pensamento e a palavra perpassa por transformações que em si mesmas, podem ser imaginadas como um desenvolvimento no sentido eficaz. Nem todo pensamento é expresso em palavras é a través da palavra que ela passa a existir. Todo pensamento é dinâmico e tem por finalidades a solução problema. De acordo com Vygotsky, a leitura nunca é será decodificação mecânica. Nos períodos em que a decodificação dos signos está presente, a leitura vem absorvida de sentidos e prevalece sobre o significado da palavra. As mudanças de sentido não atinge estabilidade do significado. Vygotsky ratifica que, as palavras efetiva seu sentido no contexto do discurso; modificando o contexto, varia o sentido da palavra texto. Desenvolver a leitura é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não ação mecânica de palavras, mas ama relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

É perceptível uma clara mudança no conceito do processo de leitura. De uma visão na qual a definição é considerada como permanecendo presente no texto na expectativa de ser resgatado pelo leitor, para uma visão na qual o significado é resultado da negociação dentre o autor, texto e o conhecimento prévio do leitor. A reflexão sobre essas diferentes posturas a respeito do processo de leitura de acordo com Kleiman (2004), a leitura não é uma atividade difícil, mas é uma atividade complexa devido aos diversos processos cognitivos empregados pelo leitor ao formar o sentido de um texto, já que ela “não se acontece de forma linear, de maneira processual, em que o conjunto do significado das palavras formaria o significado do texto”. Dessa forma, compreende-se, deste modo, que a leitura é muito mais do que a ingênua ação de identificação de significado ela é um processo de (re)criação, de (re)construção de hipóteses.

Silva (1987) concorda com a autora supracitada quando destaca que ler é compartilhar de forma crítica e ativa na comunicação humana e explicitam algumas funções da leitura, a prática da leitura é essencial a qualquer área do conhecimento e mais eficaz ainda ao próprio cotidiano do ser humano; leitura está intensamente atrelada à ascensão acadêmica

do ser que aprende; leitura é um dos principais instrumentos que consente ao ser humano posicionar-se com os demais, de discussão e de crítica para poder chegar à práxis; a facilitação da aprendizagem competente da leitura é um dos fundamentais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão; a leitura permite o alcance de diversas perspectivas e alargamento de experiências, parece ser o meio singular para se desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem.

SILVA ainda retifica apresentando que:

Ao praticar o ato da leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato o propósito básico de qualquer leitura é a absorver os significados mediatizados ou fixados pelo discurso textual, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um certo autor em uma determinada obra. (SILVA, 1987, p. 43).

Dessa forma, compreende-se que, a leitura pode ocasionar transformações diversas no leitor, aceitando um afugentamento e avaliação da realidade enquanto elemento de investigação, e a probabilidade de compreender as analogias por detrás das circunstâncias e conjunturas. Como ratifica Foucambert (1997), o acesso ao escrito (e não ao inscrito!) permite a constatação, elaboração e mudanças de pontos de vista, colocando o indivíduo em uma posição que lhe garante compreender o mundo de outra expectativa. É na influência mútua que leitor e texto se constituem reciprocamente, fazendo brotar um novo texto.

Segundo Lajolo (2001) o exercício de leitura, que em tempos pretéritos, não era particular e reflexiva, modificar-se atualmente em produto de consumo rápido de texto, em leitura mais acelerada que para ser proveitosa, tem de envelhecer imediatamente, determinando constantemente a necessidade de novos textos.

A prática da leitura foi de tal forma se afastando do exercício individual que a tarefa de hoje se requer de profissionais da leitura, como professores, bibliotecários dentre outros profissionais da educação, é exorcizarem o risco da alienação, mesmo que eles possam acabar constituindo elo a mais, não é agora inevitável a necessidade de mediadores que se interpõem entre o leitor e o significado do texto. (LAJOLO, 2001, p. 105).

Para que haja leitura compreensiva, não satisfaz que o leitor decifre ou identifique os símbolos linguísticos, mas é imprescindível que ele veja o que os sinais escritos expressam, e não o que elas são. É relevante que ele privilegie as prováveis semelhanças dentre as diferentes informações atreladas pelo texto e entre estas e o seu conhecimento de mundo. Ao construir significados os leitores e autores, enquanto agentes interatuam com o texto.

A leitura é um instrumento que nos subsidia não apenas para aprender, mas também para pensar. A leitura não é só um meio de absorver informação, ela também torna o leitor mais crítico e capaz de considerar diferentes perspectivas. Quando a intenção é aprender, isso significa ler para poder se conduzir num mundo em que há tanta informação que às vezes o leitor objetivo compreendê-lo a partir das informações peculiar e das experiências trazidas de outros textos e contextos. O processo pode ser compreendido enquanto dialógica (BAKHTIN, 1981). O dialogismo de que trata Bakhtin é o princípio distintivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, constituído através da influência mútua entre os sujeitos: leitores, escritores e o texto. Compreendendo que, além do contexto do cotidiano em sala de aula e do processo complexo que é a interação leitor/escritor/texto, estão sugeridos outros aspectos, quais seja o conhecimento de mundo, os interesses, intenção, a finalidades e expectativas dos leitores e autores enquanto interagem com os textos na construção de significados. Não sabe nem por onde dar início. Significa não fixar-se apenas no que expõem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar o próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também se pode questionar o texto, deixar que a leitura indique novos questionamentos, questione ideias prévias conduzindo o educando a pensar de outra forma.

Foucambert (1994), em consenso com Smith (1999) e Solé (1998) ratificam uma prática de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o leitor pode estar em contato com múltiplos tipos de textos sociais dos quais necessita utilizar no seu dia a dia, e no qual o exclusivo pré-requisito para esta prática é a competência de arguir sobre coisas do mundo. Para ele o saber ler jamais poderá ser confundido com o saber codificar, uma vez que o acesso ao código linguístico por si só não assegura o imersão no significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver nas entrelinhas, ou seja, fazer as inferências. Foucambert debate ainda a ideia de desescolarizar a leitura é a de formação constante do leitor a ser adotada por todas as instituições educativas, visto que a leitura não é um processo que se finaliza tão somente na escola. De acordo com autor⁷ aprende-se a ler em qualquer faixa etária.

⁷ (...) De acordo com o autor, o sujeito é capaz de aprende-se a ler em qualquer idade e em qualquer momento, basta ele querer e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. No entanto, se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instituições educativas não se voltarem sempre a esse espaço, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em sua leitura, e outras que regressarão e abandonarão qualquer processo de leitura. (FOUCAMBERT, 1994, p.17).

É diante dessa compreensão que Foucambert (1997) sugere a apreciação sobre a desescolarização da leitura e o de Leiturização da sociedade. As ações escolares devem considerar a sociedade como um ambiente de práticas de leitura e de escrita, o que sugere dizer que, é a sociedade que define para a escola quais os conteúdos e competências imprescindíveis ao exercício da cidadania. É lá, para além dos muros escolares, que está o campo da prática do que se deve ensinar na escola, para que ela tenha sentido. É preciso fazer da escola um âmbito onde a leitura seja exercício vivo e essencial, onde a leitura consista em um instrumento poderoso que admita repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde compreender e interpretar e textos seja uma conquista de todos.

Essa construção de conhecimento decorre da perseguição do equilíbrio entre o que está sendo conhecido e o pré-conhecimento do estudante, por meio dos processos de assimilação e de adequação. Essas teorias têm sido relevante para o ensino de línguas, especialmente para desenvolvimento do pensamento e seu relacionamento com a linguagem. O aspecto fundamental dessas investigações é a aprendizagem, que fornecem vasto material para a investigação e apreciação do processo de leitura e compreensão textual. Diante do exposto, observamos que o processo de leitura tem sido abordado diferentes aspectos, tendo em foco de forma mais compreensiva na interação leitor, texto e autor. Essa perspectiva considera relevantes a extensão e as características do texto como também a do leitor para a compreensão apreciada como fruto de todo e qualquer ato de leitura.

O desenvolvimento da competência leitora é fundamental para a vida de qualquer cidadão, principalmente para os alunos do ensino médio, que estão finalizando uma modalidade de ensino para adentrar em outra. Além de proporcionar prazer é a porta que ajuda a “aperfeiçoar” as pessoas, aprimora o conhecimento em geral, oferece subsídios para refletir sobre o mundo e a espécie humana. É primordial que os alunos do ensino médio saibam ler e saibam pra que ler e nada melhor do que desenvolver a leitura lendo, para aprimorar estas habilidades os alunos do ensino médio precisa ampliar seu horizonte enquanto leitores. E para isso espera-se que a escola esteja preparada para acompanhar os alunos nesse processo, ajudando-os a desenvolver essas competências, não só nessa modalidade de ensino, mas desde as séries iniciais, que eles construam atitudes de questionamentos diante a multiplicidade de discursos e de linguagem às quais estão expostos.

Todo pensamento é dinâmico e tem por finalidades a solução de problema. A função da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem perseguidos em todas as modalidades do ensino médio tem sido evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), propondo a reflexão sobre essas questões e sugerindo transformações significativas para o ensino-aprendizagem Língua materna no sentido de orientar os currículos para um ensino mais eficaz e que atenda às expectativas do mundo moderno.

Segundo as proposta dos PCN a leitura a partir do modelo interativo, deve ser percebida como um processo no qual o conhecimento movimenta-se tanto do texto para o leitor como do leitor para o texto. Observa-se uma interatividade entre autor/texto/leitor, na qual o sujeito leitor não continua apenas num papel indiferente, passivo de decodificador de palavras, ou frases. Todo o conhecimento prévio pode emergir para formar e verificar hipóteses de leitura em relação ao conteúdo do texto; negociar ou inferir significados; hierarquizar o texto, separando ideias principais e secundárias; situar objetivos de leitura e determinar níveis de acesso ao material lido segundo os mesmos; integrar imagens e texto verbal na construção de significados entre outros procedimentos. (BRASIL, 1998; KLEIMAN, 1996; MOITA LOPES, 1996). Cabe também ressaltar que, segundo os PCN (BRASIL, 2000), a leitura envolve diferentes tipos de conhecimento: de mundo, estratégico, textual, as estruturas e características dos diferentes textos e linguístico. Isso denota que, é demandado o conhecimento do léxico e do funcionamento de estruturas gramaticais para o desempenho do leitor. Contudo, também é certo que carências nesse campo podem ser equilibradas pelos demais conhecimentos e que um domínio recheado de formalidade e normativo da língua não garante o desenvolvimento da competência leitora.

A falta de hábito de ler já começa nas primeiras séries iniciais, em razão dos textos utilizados muitas vezes estão fora da realidade e alienados dos problemas sociais, não constituir nenhuma motivação para o aluno. As leituras oferecidas, principalmente aos alunos de ensino médio tendem mais para o conservadorismo e reprodução da ideologia ultrapassada. É necessário lembrar que a educação do ser humano abrange sempre dois fatores: formação e informação. No entanto, os conhecimentos conduzidos às novas gerações devem ser ministrados com os valores e costumes para que aconteça a sobrevivência o desenvolvimento da cultura. Os textos podem ser empregados na prática de objetivos educacionais tanto para educar como para informar. Para motivar o estudante a gostar da leitura se faz necessário despertar a curiosidade dos estudantes pelos textos, pelo o que está escrito no papel, despertar o desejo por novos conhecimentos e informações. Os estudantes leem geralmente, textos de livros didáticos ou paradidáticos sugeridos pelo professor valendo alguma pontuação, para as provas internas na escola, a maioria dos textos são extensos, fora de contexto, leituras sempre escolhidas pelo professor.

A contextualização do conhecimento é a porta que a escola tem para retirar o estudante da condição de espectador passivo. Bem ministrado consente que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino gere aprendizagens significativas que mobilizem o estudante e constituam entre ele e o instrumento do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização emerge áreas ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As extensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite e aponte entre a teoria e a prática.

É perceptível que o estudante que lê mais e que tem o hábito da leitura demonstra um melhor desempenho, posiciona-se de forma crítica diante dos fatos, acontecimentos, é capaz de selecionar os textos que atendam melhor a sua necessidade, compreende, interpreta, analisa e produz com eficácia. De acordo com os PCN esper-se que a escola desenvolva, construa essas competências em relação à leitura no estudante, principalmente nos estudantes do ensino médio.

Ao construir significados os leitores e autores, enquanto agentes interatuam com o texto com o objetivo compreendê-lo a partir das informações peculiar e das experiências trazidas de outros textos e contextos. O processo pode ser compreendido enquanto dialógica (BAKHTIN, 1981). O fenômeno do dialogismo de que trata Bakhtin é o princípio distintivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, constituído através da influência mútua entre os sujeitos: leitores, escritores e o texto.

Diante desse contexto, o Ensino Médio foi configurado na LDB (Lei nº 9394/96) Quanto ao princípio da diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), indicam que os sistemas de ensino deverão ter uma ampla diversidade dos tipos de estudos acessíveis, instigando alternativas que a partir de um embasamento comum, proporcionem alternativas concernentes com as particularidades de seus estudantes e as demandas do meio social. Por outro lado, as DCNEM recomendam que a diversificação deva ser assistida por sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento constante dos resultados, adotando como referencial as competências básicas a serem obtidas por todos os estudantes, de acordo com a LDB e as propostas pedagógicas das escolas. (...) Os estudos na área assinalam que diversos fatores estão envolvidos na compreensão de textos como, por exemplo: as habilidades linguísticas e cognitivas, a idade daquele que compreende o texto, o tipo de texto: narrativo, injuntivo, dissertativo, argumentativo, e as atividades de compreensão que são apresentadas aos estudantes, e as habilidades específicas demandadas na

compreensão. A interdisciplinaridade relaciona-se ao princípio de que todo o conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos. A escola deve constituir uma cultura em que a contextualização permita a aplicação dos conhecimentos às situações da vida cotidiana do estudante, de forma que relacione teoria e prática.

Essa construção de conhecimento procede da perseguição do meio-termo entre o que está sendo apreendido e aquilo que o estudante já conhece, por meio dos processos de assimilação e de adequação. Essas teorias têm sido relevantes para o ensino de línguas, principalmente para desenvolvimento do pensamento e seu relacionamento com a linguagem. O aspecto principal dessas investigações é a aprendizagem, que fornecem amplo material para a investigação e apreciação do processo de leitura e compreensão textual. Diante do exposto, observamos que o processo de leitura tem sido abordado diversos aspectos, focalizando de forma mais compreensiva na interação leitor, texto e autor. Essa perspectiva considera relevantes a extensão e as características do texto como também a do leitor para a compreensão apreciada como fruto de todo e qualquer ato de leitura.

Essas discussões nos conduzem ao conhecimento de que a construção de sentidos é uma atividade de colaboração entre leitor e autor, por meio da conexão dos seus conhecimentos prévios e textuais. Nesse processo, a conscientização e o desenvolvimento de estratégia são essenciais para a construção de significados.

Então, em nossa investigação, partimos do pressuposto da leitura como um processo sociointeracional que considera o ato de ler, sobretudo, como um processo de coprodução de sentidos para o qual fornecem diversos fatores como as estratégias cognitivas e metacognitivas, desenvolvidas pelos alunos-leitores e da mediação desse processo por meio de atividades de leitura proposta pelos professores, para que possamos identificar as estratégias metacognitivas usadas por esses alunos durante o processo de leitura, e também verificamos em que condição esses sujeitos são sabedor do uso e da relevância dessas estratégias para atribuição de significados ao texto.

1.1 Uma abordagem metacognitiva do conhecimento

Embora seja conhecida a importância da metacognição⁸ no processo de aprendizagem, dá a tender que não existir ainda uma definição única. Um rápido incursão pela

⁸ Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Universidade Católica Portuguesa. Célia Ribeiro.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

literatura nos remete, a refletir sobre dois aspectos: por um lado, a dúvida em distinguir o que é *cognitivo* e o que é *meta* e, por outro, parece acender alguma confusão ao uso de um termo singular para um problema multifacetado (BROWN, 1987)⁹ No que reportar o primeiro aspecto, no estado superficial, parece fácil constituir a classificação: enquanto a *cognição*, em termos restritos, se refere a um tipo específico de representação dos objetos e acontecimentos e, num definição ampla, a qualquer representação da informação proveniente do meio social, incluindo todos os tipos de representações multidimensionais (Ex.: imagens espaciais) (KUHL; KRASKA, 1989). No que diz respeito à *metacognição*, ao conhecimento do próprio conhecimento, a julgamento, à regulação e à coordenação dos próprios processos cognitivos. Segundo Weinert (1987), as metacognições podem ser analisadas como cognições de ordem secundária como, por exemplo: reflexão a propósito de reflexão, conhecimentos a propósito do conhecimento, reflexões a respeito de atuações, dentre outras.

A metacognição procura autenticar o papel dos processos da metacognição na intenção de tornar mais eficaz a aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento pelo estudante de modos ativos para lidar com a informação procedente do meio e com os próprios procedimentos de pensamento. Apesar das investigações acerca do conceito de metacognição, é manifesto a sua contribuições para o ensino/aprendizagem, uma vez que os exercícios que consideram atividades metacognitivas têm produzido melhores resultados no que se refere à realização escolar.

O marco metacognição foi inserido na literatura em inícios dos anos 70 por Flavell (1979), que determina inicialmente a metacognição como o conhecimento que se contrai a partir dos conteúdos e dos processos da memória, ou seja, do próprio conhecimento. Em seguida, em 1999 o autor, acordara para o fato que existem outros aspectos da mente humana, além da memória, que corroboram ao conhecimento, como por exemplo, a aprendizagem, a atenção, a linguagem, e outros. O autor apresenta que as condições que têm as crianças de avaliar adequadamente quantos itens vão lembrar estimam de sua própria capacidade de memória, melhora com a idade; assim sendo como a probabilidade que têm de controlar seu tempo de estudo para lembrar uma classificação de palavras também evoluciona com a idade, notando que as crianças tendem a concluir o estudo da lista muito antes que

⁹ Um campo onde esta problemática parece estar acentuada é no da leitura e, por conseguinte, do estudo. De acordo com Flavell (1976), o questionamento sobre um texto pode ser acionado não apenas para aumentar o seu conhecimento (papel cognitivo), mas também para monitorizá-lo (função metacognitiva). Esta declaração emerge a inter-relação das funções cognitivas e metacognitivas, isto é, uma determinada ação pode ser vista como uma estratégia, possuir uma função de monitorização, e ser uma reflexão sobre o conhecimento. (BROWN, 1987).

sejam aptos de recordá-la. Este exemplo supracitado demonstra que as investigações sobre a meta-memória inseriram uma promoção relevante que logo se firmaria nos estudos a respeito da metacognição. A metacognição auxiliar a sermos aprendizes de sucesso e tem sido associada com a inteligência. Metacognição alude-se ao pensamento de ordem superior que compreende o domínio ativado sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Atividades como a idealização de como se chegar a um determinado trabalho de aprendizagem, compreensão e julgamento do progresso em direção a término de uma tarefa são metacognitiva na natureza.

Visto que a metacognição exerce um papel decisivo na aprendizagem bem sucedida, é relevante estudar a atividade metacognitiva e desenvolvimento para definir como os alunos podem ser instruídos a aplicar melhor seus recursos cognitivos por meio do controle metacognitivo. Apesar de o termo ter sido componente da linguagem de psicólogos educacionais nas últimas décadas, o atendimento aos indivíduos têm sido convenientes para refletir sobre suas experiências cognitivas. A "metacognição" é mais frequentemente associada com John Flavell, (1979)¹⁰. De acordo com Flavell (1987), metacognição incide tanto o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitiva ou condicionamento. O conhecimento metacognitivo referir-se ao conhecimento adquirido sobre os processos cognitivos, o conhecimento que pode ser usado para “domínio” de processos cognitivos.

A metacognição¹¹ diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, o julgamento, à regulação e à coordenação dos próprios processos cognitivos. Segundo Weinert (1987), as metacognições podem ser analisadas como cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações.

Destacar a leitura como processo interacionalismos sócio-discursivo que se desempenha num contexto enunciativo, metodologia cognitivo de inferências e trabalho de construção de sentidos, destaca a relevância de se dirigir o estudante ao estudo de aspectos semântico-discursivos, especificamente em relação aos conhecimentos pressupostos e subentendidos, para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura nos diversos níveis de escolaridade, em especial ao ensino médio. Destaca a necessidade de, no contexto escolar, os fatos concernentes à significação serem trabalhados nas aulas de leitura e, com a

¹⁰ Buscando a origem da palavra, metacognição significa “pensar sobre o próprio pensamento”. Através da reflexão sobre a maneira como se aprende, pode-se repensar sobre os processos de pensamento individual.

¹¹ Vygotsky (1978) foi o pioneiro nas investigações no âmbito da psicologia cognitiva, a exigir a relação direta em relação à consciência dos processos cognitivos e a aptidão de controlá-los.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

finalidade a contribuir para a formação de estudantes-leitores atuantes e críticos, capazes de enfrentar o exercício da leitura como um processo dialógico.

Podemos então alegar, como a maioria dos investigadores deste objeto, que o termo metacognição se pode concentrar aos conhecimentos que as pessoas trazem sobre a cognição, enquanto estão resolvendo uma determinada tarefa. O que nos interessa aqui é analisar a afinidade entre os conhecimentos do sujeito e a resolução real da tarefa, e mesmo tempo avaliar a semelhança entre a forma de direccionar a própria atividade e a resolução apresentada a ela. Nas duas situações, os conhecimentos e as atividades metacognitiva faz referência à cognição do próprio sujeito e não a cognição em geral, como por exemplo: a teoria da mente, ou a cognição de diferentes pessoas. A investigação sobre metacognição é sem dúvida um dos caminhos para que o indivíduo conheça suas competências e limitações com a finalidade de alcançar melhores efeitos no seu processo de aprendizagem.

A metacognição é relevante para quaisquer trabalhos produzido pelos alunos, porque incentivam os mesmos a tomar decisões sobre quais estratégias utilizar e como. O elemento principal da metacognição é a consciência dos processos de raciocínio. Essa consciência compreende tanto os formatos como os alunos normalmente chegam à tarefa como as formas alternadas de abordagem. Aprendizes capazes sabem como ponderam e pode fazer opções inteligentes sobre estratégias eficientes.

1.2 O papel da inferência e do conhecimento prévio para a significação do texto

Na construção da compreensão leitora, o leitor exerce papel ativo, sendo as inferências um proeminente processo cognitivo nesta atividade. A compreensão da leitura não é norteadas apenas pelos os sinais gráficos do texto, todavia, sobretudo pelo que estes sinais têm a dizer e pela maneira como o leitor entende e interpreta a intenção do autor. Compreendendo-se que esta interpretação ocorre no momento da interação leitor/autor, provocando significados que se transformam de acordo com as inferências do leitor e com o caráter dessa interação.

A partir da década de 70, os resultados de vestibulares e de avaliações nacionais, tem-se averiguado que um indicador expressivo de estudantes brasileiros sente extrema dificuldade em compreender, em interagir com o texto e atribuindo-lhe sentido, em posicionar-se criticamente frente ao que lê. Tem-se enfatizado, a partir de então, que um dos fundamentais compromissos do professor da área da linguagem é assessorar o aluno a

desenvolver sua competência de leitura. Dessa forma, ampliam-se os estudos sobre leitura fundamentados nas teorias do discurso e do texto, sob as mais diversas abordagens. Um desses enfoques emerge partindo do princípio de que ler vai além da decodificação de sinais, ressaltando, deste modo, a necessidade de conscientizar o estudante sobre os múltiplos graus de sentido existentes em cada texto, ou seja, “cabe mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe um leque de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente conectadas à intencionalidade do produtor do texto”. (KOCH, 1996, p. 160).

O autor define a inferência como um processo que permite provocar nova informação semântica a partir daquela produzida em certo contexto, através do uso de indicações disponíveis e selecionadas pelo leitor e fundamentadas em conhecimento prévio. Como os textos proporcionam possibilidades ilimitadas de se produzirem inferências, quanto maior o conhecimento prévio do leitor, maior o número possível de inferências construídas por ele, uma vez que a rede de vinculações que ele tem possibilidade de construir é maior. Compete ainda lembrar que os textos geralmente apresentam novas informações, que podem ser aguardadas ou não; quanto mínima for à previsibilidade do dado subentendido no texto, maior é o seu grau de informação. Entretanto, um texto com elevado grau de conhecimento pode demandar um empenho maior por parte do leitor; esforço atenuado por um amplo conhecimento prévio. Conhecimento esse pode ser alusivo ao mundo em geral, ou concernente a temas específicos. De tal modo, a abrangência do texto em determinada área temática permite o acionamento de conhecimentos específicos, definindo os conhecimentos ativados, e corrobora como instrumento facilitador da compreensão, a partir do momento que orienta as possibilidades de sentido em função do tema. (KOCH, 1997).

Abranger o objetivo de fazer com que os estudantes se tornem leitores autônomos e competentes bate de frente com outros obstáculos que congregam a operacionalização das atividades direcionadas a linguagem. Uma delas está no fato de a escola excepcionar muito mais os estudos direcionados a conteúdos gramaticais do que aos estudos do texto e da significação nas escolas de ensino médio. Rodolfo Ilari (2003)¹².

¹² De acordo com Rodolfo Ilari uma das características que fragiliza o ensino da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é imperceptível, comparado àquele que se gasta com "problemas" gramaticais como problemas ortográficos, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência gramaticais, e tantos outros, que deveriam permitir aos estudantes um verniz de "usuário culto da língua". Esse paradoxo é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, para a vida, para o cotidiano dos estudantes, e no peso que lhe conferem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação relevantes, tais como as avaliações externas como: Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares têm por exigência a compreensões de textos. (RODOLFO ILARI, 2003, p.11).

Em relação aos diversos modos de se trabalhar com o texto, o autor afirma para o caso de que “as que predominam na prática pouco tem a ver com interpretação”. De acordo com ele, não se observa “ao enorme repertório de informações e ao grande número dos processos que ativamos ao interpretar”; e, ainda, “não existe em nosso ensino a cultura de abordar o sentido dos textos através de exercícios específicos” (ILARI, 2003, p. 11).

Marcuschi concerne à formulação do autor supracitado quando diz: (1995, p. 52), a compreensão não consiste apenas na compreensão dos significados exatos, paráfrase ou tradução em outras construções, síntese, assimilação de conteúdos adequados ou mera memorização. Como também não é um jogo de adivinhação como anteriormente vimos defender Goodman, mas “um jogo de inferências comandado pelo conjunto dessas condições”.

Marcuschi ainda (1989) aponta alguns fatores essenciais que afetam a produção e a compreensão de textos tais como a estrutura linguística, o conteúdo e a construção proporcionais, a evidência ilocutória, ou seja, a capacidade de reconhecer o objetivo do que é comunicado pelo locutor a partir de um determinado ato de fala, como também os sinais lexicais, as estruturas cognitivas, o significado literal e não literal e os interesses dos interlocutores. Nessa configuração, texto é apresentado como uma contextura entrelaçada por diversas interpretações. Indo mais além, os conhecimentos e a intimidade com o tema formam o sistema perceptual, norteando as preferências estratégicas do leitor. Ao leitor entrar em contato com o texto, os conhecimentos prévios agregam-se de forma ativa gerando assim interpretações.

Para Marcuschi (1995, p. 55) (...) “a leitura é um processo não automatizado de seleção de relevâncias e construção de sentidos”. Para o autor a leitura incide num processo geral para um conjunto de atividades interativas em parte geridas pelo texto e em parte orientadas pelo leitor. Compreendendo que, o leitor tem liberdade para construir o significado do texto, todavia ele também fica limitado pelos significados apresentados pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é provocado a partir dos significados arrogados pelo autor quando em interação com seu mundo de significação, e é (re) contextualizado pelo leitor, que procura atribuir-lhe significação a partir da relação que constrói com no seu cotidiano e com o autor, o qual “limita” as possibilidades de construção de novos significados. Diante disso, pode-se concluir que a inferência é um processo de interatividade de sentidos que apoiar-se no leitor, na conjuntura pragmática e no texto, sendo a coerência textual marcada pela interpretação do interlocutor.

É pela produção de sentido e pela autonomia que o aluno pode aplicar na sua leitura por meio de suas leituras avocarem a atenção para leituras únicas, aquelas em que o aluno adia o objetivo do autor, aquela leitura que o leitor não confere seu ponto de vista. Por essa razão destaca-se a relevância dos professores do ensino médio, estimular o aluno para que ele faça uso da inferência e do seu conhecimento prévio.

Para Marcuschi (1995), as inferências são processos cognitivos que provocam a construção de representação semântica fundamentado na informação textual e no contexto, sendo exatamente a capacidade de reconhecimento da finalidade comunicativa do interlocutor, e justamente do autor, em relação ao texto escrito, que caracteriza o leitor experiente e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulado culturalmente. Consecutivamente, em uma perspectiva de leitura enquanto ação comunicativa e construtiva é a que é considerada aqui, o leitor experiente é aquele que sabe utilizar adequadamente as informações mais claras, estabelecendo conexões proeminentes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio, sem privilegiar ou desfavorecer qualquer desses elementos de informação. Na atividade de negociação, contextos cognitivos passar a existir e se modificam a cada momento da interação comunicativa, exigindo dos leitores uma constante revisão e adequação aos novos contextos (KOCH, 2002) os quais, por sua vez, requerem a constituição do significado e do sujeito, favorecendo a modificação, a transformação e a construção de novos conhecimentos.

Investigações referentes ao papel das inferências no processo de compreensão de leitura (MARCUSCHI, 1995, 1989; TRABASSO; NICHOLAS, 1980), ao assinalarem a relevância do sujeito na construção de significados, também advertem de maneira implícita o fato de que o tipo de inferência formado por diversos leitores frente a um mesmo texto pode variar por conta da formação sociocultural desses leitores. O que, em compensação, favorece uma diversidade de compreensões que tem a necessidade de ser apreciadas, não desprezadas ou vistas com inadequação, como geralmente faz a escola, por ver a leitura como um via de mão única.

Observa-se então, é que mesmo entre os alunos com vários anos de ensino ainda existem dificuldades de desvelar o dito no que não está desvelado no texto escrito (RICOEUR, 1983) e de identificar, portanto, a força ilocucionária prestada pelo texto. A partir dos entendimentos de Marcuschi (1989), que estes indivíduos não foram elucidados sobre a relevância e alusões dos seus conhecimentos no processo de apreensão de leitura e que este se

diferencia como um encontro entre interlocutores que têm seus próprios referenciais, todavia que são passíveis de ajuste, de (re)organizações ou de (re)adaptação.

Marcuschi também defende que “o princípio geral da atividade geradora de contextos propícios à interpretação é a atividade inferencial”. Para o autor a coerência é uma perspectiva interpretativa do leitor e não se encontram de forma absoluta e única no texto apreciando os conhecimentos individuais relevantes tanto para a percepção dos sentidos intencionados quanto à construção do sentido do leitor. Diante esse processo de constituição de sentidos, tanto os conhecimentos linguísticos, quanto os conhecimentos de mundo são de extrema relevância para a compreensão do texto.

Deste modo as informações textuais, as inferências também apresentam suas contribuições para a organização dos sentidos do texto, gerando contexto integrador para informações que possam aparecer e garantem a prosseguimento do próprio texto tornando-o coerente.

As inferências se fundamentam em diferentes fontes: com o texto o contexto, finalidades e conhecimentos prévios de língua, de mundo e conhecimento compartilhado, que comprometem terminantemente todo o processo de compreensão. É fundamental o uso da inferência e do conhecimento prévio, ambos tem um peso fundamental para a compreensão de texto. Segundo Ângela Kleiman (1995, p. 13), “a compreensão do significado de um texto é um processo que se consolida pela utilização de conhecimento prévio” sem o qual não podemos dizer que houve compreensão. O leitor movimenta esses conhecimentos obtidos ao longo da vida e, mediante a interação com os diversos conhecimentos linguísticos, textual e de mundo, consegue arrogar sentido ao que lê.

Em meio a esses conhecimentos, o linguístico tem uma função central no processamento textual que, de acordo com a autora, ocorre quando a nossa mente apreende as palavras e inicialmente a construção dos significados, por meio da conexão de frases que admitem a sequencia do processo até chegar à compreensão. No entanto se esse conhecimento é precário, o leitor apela a outros tipos de conhecimentos que interagem dentre si. Caso haja problemas em um nível de processamento, outros conhecimentos são ativados com o intuito de romper com a ambiguidade e compensar incoerência momentânea que possam ter sucedido na compreensão.

Na maioria das vezes o desconhecimento de palavras é apenas uma forma de “mascarar” o desconhecimento de julgamentos a respeito de determinado assunto. A incompreensão, nesse fato, deve-se a falhas do conhecimento de mundo ou enciclopédico,

compreensão, é indispensável que parte desse conhecimento que é relevante seja acionada durante a leitura. Kleiman (1995). A autora descreve também, outro tipo de conhecimento de mundo, adquirido informalmente, através de experiência do leitor e do seu convívio social, cuja ativação também é essencial à compreensão de um texto. É o conhecimento parcial estruturado, sobre um assunto, evento ou situação típica de sua cultura.

Conforme também, conceitua Ausubel (2003, p. 85) conhecimento prévio é aquele caracterizado como declarativo, contudo implica um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que do mesmo modo configuram a construção cognitiva prévia do aluno que aprende. Segue-se aqui a reflexão de Novak em relação ao conhecimento declarativo como “conhecimento ou consciência de algum objeto, caso ou ideia”. Pois, todo o conhecimento tem uma estrutura. Todo o conhecimento é de caráter conceitual-proposicional (NOVAK, 2000, p. 101).

Um novo conteúdo pode ser assustador para o aluno. É um acervo de palavras novas, opiniões e conceitos que na opinião do leitor os outros parecem entender mais facilmente ou já conhecer. Os professores podem ajudar seus alunos na trajetória desse desconhecido, descobrindo e estimulando o conhecimento prévio do aluno. Muitas investigações revelam que podemos dar um impulso ao aprendizado acessando atitudes, conhecimentos e informação pré-existent, atrelando o que está sendo informado ao que o aluno já sabe.

A conjectura em relação à aprendizagem significativa ao compor o conhecimento prévio do aluno como referência aponta claramente que este é elemento fundamental e decisivo na organização do ensino. Segundo Ausubel, “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1980, p. 137). Quando o autor faz alusão ao conhecimento prévio, não o considera por ele mesmo o conhecimento antecipadamente adquirido, contudo tem como perspectiva o processo de ensino e aprendizagem escolar. Em função desse processo é que considera necessária a identificação e o estudo dos conceitos principais mais relevantes atuais na construção cognitiva do estudante para que alcancem como construções integradoras de novos conteúdos ministrados na escola.

O professor pode instigar trazer a tona os conhecimentos prévios dos alunos, do mesmo modo conduzirem os estudantes à reflexão sobre eles, de forma a corroborar para que construam conceitos cada vez mais próximos daqueles aceitos pelo estudo do texto.

Diante deste contexto, o conhecimento prévio gera-se num movimento, com o intuito de mudança, na qual certa construção cognitiva inclusiva já existente está se relacionando com um novo conhecimento. Nesse processo, tanto a construção cognitiva já existente como o novo conhecimento incorporado são transformados, pois se (co)relacionam mutuamente durante o conhecimento de aprender expressivamente (AUSUBEL, 2003). Podemos concluir, então, que o conhecimento linguístico, o conhecimento dos diversos tipos de textos e o conhecimento de mundo são aspectos essenciais tanto para a leitura como para a escrita e devem ser intensificados pelo leitor ou produtor na compreensão ou produção textual, pois norteiam o conhecimento para o texto e visam à construção do sentido. Podemos afirmar, ainda, que os modelos cognitivos têm a papel de facilitar o processamento textual, espera-se em termos de compreensão, quer em termos de produção, a análise estratégica estar sujeita não só as especialidades textuais, como também de características dos usuários da língua, assim como seus objetivos, persuasões e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento sentido particular, quer do conhecimento mais global.

1.3 Competência: uma abordagem para o processo ensino/aprendizagem

O tema competência emergiu no espaço educacional e os discursos sociais e científicos atuais de forma avassalante não há a menor dúvida. O tema permeia as discussões pedagógicas induzindo os educadores a procurarem informações que propiciem o seu entendimento e formas de atrelá-las aos projetos educacionais.

Segundo Perrenoud (1999, p. 19) “não existe uma definição clara e partilhada de competências. A expressão tem múltiplos significados e ninguém pode pretender dar a definição.” Então, as diversas concepções de competência ocasionam ambiguidades quanto ao seu real sentido. Na área educacional ela acaba substituindo as noções de saberes e conhecimentos.

Competência em educação é a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos, que compreende diversos saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências, para com eficácia e pertinência, enfrentar e resolver uma série de situações ou problemas. (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Perrenoud conceitua competência em educação como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Poderíamos afirmar que um estudante competente é aquele que enfrenta as

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

adversidades de seu tempo usando os conhecimentos prévios que adquiriu no seu cotidiano e empregando, em todos os campos de sua ação, as competências e habilidades antes apreendidas em sala de aula agregadas com as inteligências e conhecimento de mundo. Ler é uma das competências mais extraordinárias a serem trabalhadas com o estudante, especialmente após contemporâneas pesquisas que assinalam ser esta uma das principais carências do estudante brasileiro.

Dentro de um modelo escolar, o que se espera de um estudante nas séries finais do ensino médio é que este consiga alcançar os objetivos propostos pelos professores em sala de aula. Assim, compete ao professor persuadir seus alunos para o desenvolvimento das competências necessárias para a efetivação de suas atividades em sala de aula, bem como para a resolução dos problemas cotidianos com maior eficácia. Mas, como desenvolver tais competências? Partiremos do princípio que, é necessário, antes analisar alguns dos princípios pedagógicos da Educação pelas competências. O primeiro faz consideração à afinidade do professor com os conteúdos de ensino. Essa primeira apreciação se faz necessária para a compreensão de que o desenvolvimento das competências pessoais não prescinde o desenvolvimento das apreciações e concepções em torno de um conhecimento; isso quer dizer que, para informarmos alguma coisa, devemos disseminar organização dos conteúdos a ser trabalhado, como também favorecer, com estratégias diferenciadas, a absorção dos conteúdos pelos alunos. Ou seja, para aprendermos alguma coisa, carecemos mobilizar nossos conhecimentos teóricos e práticos.

Perrenoud (1999)¹³ ainda especifica que outras competências que faz conexões aos contextos culturais, profissionais e condições sociais de cada pessoa. Os seres humanos não vivem todos, as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas ao seu mundo. O cotidiano, a vida das pessoas exige competências diferentes, por que as pessoas são distintas e têm experiências diferentes. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras não. Segundo Perrenoud, as competências referem-se ao domínio objetivo de um determinado tipo de tarefas e de circunstâncias Ou seja, As competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência no seu

¹³ Para Perrenoud [...] as competências essenciais evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas demandam noções e conhecimentos de diversas disciplinas como: geografia, biologia, matemática, física, economia, psicologia; sugere um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; insiste para um modelo de cultura geral que também se constrói na escola. Mesmo quando a escola não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a evocação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parcela das competências que se constrói fora da escola recorre para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juros, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Portanto, não há contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples. (PERRENOUD, 1999, p. 12).

cotidiano, emergem da prática social. As competências exigem a mobilização de conhecimentos e atitudes e se manifestam em ações, com a finalidade de solucionar problemas inerentes à vida. Apenas são compreendidas em sua plenitude quando os indivíduos são confrontados com dificuldade reais.

Faz-se necessário que antes de nos inserirmos como educadores em atividades pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem reconhecemos nossas próprias competências individuais, procurando mapear nossas probabilidades e limites no desempenho do trabalho. Se detectarmos algumas restrições, precisamos, segundo nos aponta Perrenoud, agir de forma a procurar o desenvolvimento das competências que ainda não construímos. Concomitantemente, para as competências que percebemos já ter construídas, devemos adequá-las aos usos a que se designa o que, por si só, já movimenta outras competências em nós, relativas à capacidade de avaliação dessas competências pelo próprio aluno do ensino médio, por o mesmo já ter desenvolvido certo amadurecimento e capacidade de fazer essa auto-avaliação.

Perrenoud ressalta as competências apreciadas como prioritárias por serem atreladas com a nova atuação dos educadores, com a evolução da formação continuada, com as reformas da formação inicial, com as pretensões das políticas educativas. Tomando como base esse referencial para o ensino, Perrenoud proporciona uma lista de dez novas competências para o ensino, privilegiando àquelas que estão emergindo no cenário educacional, imprescindíveis aos professores para ensinar com embasamento na sua teoria. São elas:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- 4) Submergir os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da administração escolar;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Utilizar novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Administrar a própria formação. (PERRENOUD, 2000 p. 24-169).

Posteriormente, o autor assegura a necessidade de se desenvolver mais uma competência vinculada ao trabalho docente, que está pautada à ação do professor enquanto um ator que faz parte da coletividade no sistema de ensino e educadores no significado da profissionalização e da prática reflexiva sobre seu próprio fazer.

Diante de tais competências profissionais, precisamos, igualmente, defender de forma organizada o desenvolvimento das competências e habilidades demandadas na sala de aula. Devemos rever os currículos escolares de forma a consentir que os conteúdos sejam envolventes para os estudantes.

O discurso pedagógico dos PCN invoca esta perspectiva, persistir na relevância da escola dar valor as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal no estabelecimento dos objetivos das competências e habilidades, na coordenação e seleção dos conteúdos, nos processos didáticos e avaliativos. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos extenso do que as competências. A competência¹⁴ estaria formada por várias habilidades. Contudo, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode corroborar para competências distintas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as escolas brasileiras devem expandir nos alunos, habilidades de que eles precisam para acenderem como cidadãos críticos e cientes dos seus direitos e deveres. Esses parâmetros avaliam a instituição escolar como ambiente que propicia o desenvolvimento do indivíduo, onde alargam capacidades que favorecem não exclusivamente a compreensão dos fenômenos sociais e objetos culturais, mas acomodam intervenção nesses acontecimentos.

Ferramentas essenciais para que o estudante se informe, construa seu conhecimento e exerça a cidadania é, sem dúvida, a leitura. Ela expande nossa compreensão em relação ao mundo, propicia a acessibilidade à informação com autonomia, consente o exercício da concórdia. A prática da leitura é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, por conseguinte, de acesso à informação nas sociedades onde a escrita se faz presente. Contudo para esse ato seja qualificado de ação crítico, consecutivamente deve

¹⁴ Não é suficiente subsidiar a capacitações dos estudantes para futuras habilitações no que diz respeito as especializações tradicionais, porém antes de ter em vista a formação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em relação a novos saberes que se constróem usando novo tipo de profissional, "ápto" para poder trabalhar com novas tecnologias e linguagens, capaz de atender a novos ritmos e processos. Essas "novas" afinidade entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas responsabilidades para as instituições escolares (BRASIL, 1997, p. 34).

abranger a constatação, reflexão e transformação de significados em uma perspectiva dialógica buscando o confronto do leitor com um documento escrito, uma vez que leitura sem compreensão é pura e simplesmente uma decodificação uma ação mecânica.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1993, p. 11).

A construção de sentidos a um texto pode modificar-se amplamente desde que o designamos leitura parafrástica, que se distingue pelo (re)conhecimento de um sentido que se supõe ser o do texto apresentado pelo autor, e o que denominamos leitura polissêmica, se define pelas muitas significações do texto. Utilizar a leitura de forma competente denota, ainda, compreender que ler é tanto uma experiência individual e singular, quanto uma experiência interpessoal e dialógica. E isso nos emite espontaneamente à natureza do processo de leitura. A leitura é particular porque significa um processo pessoal e reservado de processamento dos sentidos do texto. Entretanto, toda leitura também é interpessoal já que os sentidos do texto não se localizam nele, tão somente, ou no leitor, exclusivamente; o que acontece é o oposto, os sentidos posicionam-se entre texto e leitor. Um texto é sempre construído em um determinado momento histórico, cultural no qual se definiu um certo horizonte de perspectivas, resultado de um conjunto de conhecimentos e informações explícitos e compartilhado pelos possíveis interlocutores, em diversos graus alcance. De tal modo, quando um texto é construído, alguns sentidos são aspirados pelo autor, sentidos decorrentes da forma de compreender e ler o mundo constituído naquele momento histórico específico e em uma determinada cultura. Uma leitura, ao mesmo tempo, é decorrente do conjugado elementos conhecimentos e informações disponíveis no momento histórico em que a leitura se concretiza, o qual constitui uma determinada forma de ver o mundo.

Este capítulo propõe refletir a partir do ponto de vista dos teóricos abaixo referenciados sobre o lugar da leitura para além dos limites dos muros escolares, compondo-se, não só um benefício quanto uma necessidade emergencial de propor a convivência em ambiente letrado.

1.4 Mediação em leitura: família e escola

Contemporaneamente é consensual que a família exerce um papel fundamental no desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação ao desenvolvimento da leitura, como

havam alegado na década de 80, Silva (1998)¹⁵ Richard Bamberger (1986)¹⁶ se o leitor se configuração desde o berço e se o ensino da leitura se dar desde o início no primeiro ano de vida da criança, então compete aos pais, primeiros mediadores, propiciar um ambiente apropriado para que a criança desperte o interesse pela leitura. A principal estrutura social em que a criança se desenvolve é em redor do seio familiar. É no meio familiar que a criança inicia a sua socialização. É aos pais que cabe a incumbência das primeiras estratégias, da acessibilidade das literaturas infantis para despertar o gosto da criança pela leitura.

No que diz respeito à escola, cabe ao professore continuar a desenvolver estratégias apropriadas ao nível etário dos seus estudantes, em sala de aula, com a finalidade de lhes criar a necessidade de ler. Tais estratégias não se pronunciam só respeito aos professores das disciplinas de língua portuguesa, no entanto profere a todos os professores, independente da disciplina que ministram. A leitura que gere reflexão é fundamental para promoção do conhecimento em múltiplos ramos do saber e para desenvolver aplicações diversas. Não esquecendo que a compreensão de diversos fenômenos vividos no quotidiano e a construção da diversidade da tecnologia de que a sociedade beneficia-se atualmente é fruto da conjugação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas disciplinares. Por conseguinte, a comunicação, imprescindível para constituir conexões entre as diversas áreas do conhecimento, sugere leitura reflexiva de diferentes textos e clareza na troca de conhecimentos.

A interação escola-família concebe uma indispensável necessidade para que o professor possa ir incidir aos interesses e conhecimentos prévios dos estudantes com o objetivo de motivá-los. Almeja-se que os estudantes, devidamente motivados, acedam voluntariamente à prática de leitura.

¹⁵ Está atrelado ao processo de formação, *a priori*, as características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do processo familiar, isto é, presença de livros de leitores e situações de leituras, que configuram um quadro específico de estimulação sociocultural. (EZEQUIEL THEODORO DA SILVA, 1998, p. 51).

¹⁶ A prontidão para a leitura, é determinada, em parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança. (RICHARD BAMBERGER, 1986, p. 71).

CAPÍTULO II

REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE LEITURA

A leitura após certa idade distrai excessivamente o espírito humano das suas reflexões criadoras. Todo o indivíduo que lê de mais e usa o cérebro de menos adquire a preguiça de pensar. (ALBERT EINSTEIN).

A leitura é um dos instrumentos essenciais que dispõe o ser humano para se conservar informado e aprender em todas as esferas do seu interesse, sendo condição para ascensão do sujeito e para a compreensão do mundo ao seu redor. A compreensão é um processo dinâmico de interação ativa do leitor, que faz uso de inúmeras habilidades e estratégias, pretendendo (re)construir o significado pelo autor do texto, em uma perspectiva de alcance de conhecimento.

Ler não é tão somente decodificar os símbolos gráficos, contudo, também é interpretar o mundo em que vivemos, visto que o ato de ler representa, para o leitor em potencial, a ligação entre o mundo linguístico e o real, permitindo-lhe desenvolver a sua capacidade peculiar de interagir com o outro pela manifestação da palavra, em virtude da associação das informações absorvidas por ele ao seu conhecimento de mundo. Neste processo, estão envolvidos: temas culturais, políticas, históricas e sociais no ato de decodificar os léxicos escritos nas páginas de um livro, de um jornal, na tela de um celular, de um computador, de uma TV etc.

Diante dessa compreensão, emergiram as ansiedades: ler e compreender o mundo por meio das palavras consiste em um ato prazeroso para os estudantes e os discentes? Será que instituições escolares propiciam as condições elementares para desenvolver o prazer do ato de ler? Em que condições são contempladas e desenvolvidas a prática de leitura na escola contemporânea?

Partimos dessas reflexões no embasamento teórico de Soares (1999), Freire (1993), Névoa (1995), Kleimam (1995), abordar a compreensão e os procedimentos de leitura e o desempenho do leitor (discente) e do docente em relação à prática de efetiva da leitura.

A reflexão a respeito da leitura, e em específico a de literatura, seja dentro ou fora dos muros escolares, faz-se necessário que antes nos voltemos à linguagem. O principal aspecto relevante em uma teoria da compreensão de texto é a conhecimento de língua que se adota. Os manuais escolares concebem a língua simplesmente como um código de sinais autônomo, totalmente claro, sem história, e fora da realidade social dos falantes. No entanto a língua é mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que se transforma ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela revelar-se no seu funcionamento e é sensível ao contexto”. (MARCUSCH, 2008, p. 240). A língua é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua não é um código transparente, mas é mutável, heterogênea e sempre centrada em contextos de uso.

Grandes são os desafios enfrentados com a utilização da linguagem. Ela afirma-se, através do exercício comunicativo, a representação e produção cultural. A linguagem como intermediária da comunicação consente aos professores e estudantes um duplo papel: falantes e agentes. Dessa forma, as ações comunicativas tornam-se processos de conexão social e socialização.

O lócus de ação comunicativa consente-nos conjecturar que o ensino não deve se restringir tão somente a transmissão de conhecimentos e vivências. Nas relações que acontecem dentro da sala de aula devem existir espaços onde estudantes e professores questionam a forma e o processo de aprendizagem. Se não podemos restringir os processos comunicativos a uma simples recepção e retransmissão de informações, fica claro que os relacionamentos estabelecidos entre estudantes e professores, compondo-se numa estrutura de relacionamento social, são orientados por normas. Deste modo, a reflexão sobre o conhecimento, aceitável como válido, proporciona a coerência do conhecimento suficiente para a prática diária, e as atuações coletivas daí originadas unem-se em um campo de ação comunicativa e abrem novas possibilidades, construindo e transformando o ambiente de atuação pelo cumprimento ativo das ações e comunicativa.

Principiando das observações de práticas escolares em escolas públicas, começamos a perceber o comprometimento de alguns profissionais de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao despertar em seus estudantes o interesse, o desejo, a busca pela leitura. Nota-se que professores em geral se esquivam deste tema, a preocupação maior, no entanto é compreendermos que a demanda por uma formação adequada por um sujeito-leitor irá refletir no dia a dia deste sujeito, abrindo-lhe os caminhos para todo o tipo de conhecimento.

A etimologia do verbo ler deriva do latim “*lego/legere*”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. Luckesi (1987, p. 23) nos faz entender que “[...] a leitura, para exercer o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo automático de decodificação de símbolos”. Deste modo, todo o ser humano tem a capacidade de ler e lê efetivamente. Deste modo, ressaltando toda modalidade de leitura, podemos assegurar que tanto lê aquele que conhece os signos linguísticos quanto o “não letrado”, que lê a natureza.

A leitura é de extrema importância na formação do sujeito. Ela concebe um papel essencial, assim quando assume sua função no processo de construção do conhecimento, como fonte de informação e formação cultural.

A partir desse contexto o estudante deve compreender a necessidade de transmitir a como leitura como uma atividade marcada pelo uso do conhecimento e não uma mera recepção passiva. Os planos de conhecimento devem ser acionados no momento da leitura para se chegar ao momento de compreensão. De acordo Kleyman.

A prática da leitura sugere uma atividade de procura pelo leitor, no seu pretérito de lembranças e conhecimentos daqueles que são de suma importância para a compreensão de um texto que fornece dicas e sugere caminhos, mas que seguramente não explicita tudo o que seria plausível explicitar. (KLEYMAN, 1978, p. 8).

Deste modo, a compreensão se consolida mediante a utilização de conhecimento prévio. O leitor aplica na leitura o que ele já conhece o conhecimento adquirido ao longo de toda a sua vida. Partindo da interação do conhecimento linguístico, textual e de mundo é que o sentido do texto é construído. Podemos expor que não haverá compreensão sem o resgate do conhecimento prévio do leitor. A aprendizagem de leitura do leitor está vinculada a sua formação global, a sua interação com o convívio e atuações social, política, econômica e cultural.

A leitura no ensino médio, proposta nos Parâmetro Curricular Nacional (PCN) partindo do modelo interativo, precisa ser apreendida como um processo no qual a informação mantém uma inter-relação tanto do documento escrito para o leitor quanto do leitor para o texto. Observa-se uma interação entre autor/texto/leitor, na qual o leitor não conservar-se apenas num papel passivo de decodificador de palavras, ou frases. O pré-conhecimento conhecimento pode ser ativado para elaborar e verificar hipóteses de leitura sobre o assunto do texto; ajustar ou inferir significados; hierarquizar o texto, separando ideias principais e secundárias; formar finalidades de leitura e determinar quais os níveis de acesso ao material lido segundo os mesmos; associar imagens e texto verbal na construção de sentidos, entre outros procedimentos. (BRASIL, 1998; KLEIMAN, 1996; MOITA LOPES, 1996). Cabe também ressaltar que, segundo os PCN (BRASIL, 2000), a leitura abrange diversos tipos de conhecimento, como por exemplo, enciclopédico no que diz respeito ao conhecimento de mundo, as estratégias de leitura, as estruturas e características dos diferentes textos e linguístico. Isso significa que, de fato, é demandado o conhecimento linguístico e do funcionamento de estruturas gramaticais para o desempenho leitor.

É perceptível atualmente uma clara mudança no conceito do processo de leitura. De uma visão na qual a definição é considerada como permanecendo presente no texto na

expectativa de ser resgatado pelo leitor, para uma visão na qual o significado é resultado da negociação dentre o autor, texto e o conhecimento prévio do leitor.

Essas diferentes posturas a respeito do processo de leitura Segundo Kleiman (2004), é evidente a complexidade da prática da leitura devido aos diversos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao compor o sentido de um texto, visto que ela “não se acontece de forma linear, de maneira somatória, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto”. É compreensível, deste modo, que a leitura é muito mais do que a elementar ação de assimilação de significação, mas ela é um processo de (re) criação, de (re) construção de conjecturas, então, de acordo com Kleiman (2004, p. 80), a leitura “recomenda a fôrma do autor presente no texto por meio de marcas formais que agem como dicas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a construção do mesmo.”

Para Kleiman (2002), “os objetivos na leitura são importantes para outro aspecto, o da formulação de hipóteses”. As conjecturas fazem com que alguns aspectos desse processo se tornem aceitáveis: o reconhecimento pleno e imediato de palavras não compreendidas durante e após a leitura. A afirmação de objetivos, formulação e de hipóteses são de caráter metacognitiva, isto é, atividades de reflexão e domínio sobre o próprio conhecimento. A autora ressalta que, o processo de leitura torna-se simples à medida que o leitor passa a ler sucessivamente, pois, assim ele decorrerá a conhecer o léxico. Espera-se que o estudante ao chegar ao ensino médio tenha desenvolvido habilidades de leitura e o hábito de ler. Entretanto, como fazer com que nossos estudantes desenvolvam o gosto pela leitura? Esse prazer pela leitura nem sempre surge do nada. Apesar de alguns leitores gostarem de ler, eles são a minoria, e já foi ratificado que depende da influência dos pais. O professor, posteriormente aos pais, tem a função fundamental e mais relevante no desenvolvimento desses hábitos e habilidades de leitura dos estudantes, entretanto, não deve ser arrogante a ponto de sugerir sozinho o que seus estudantes devem ou não ler. O professor precisa levar em consideração às heterogeneidades dentro da sala de aula e dar importância às preferências e opiniões formadas pelos estudantes, fazer a escolha na coletividade com os estudantes, ao mesmo tempo valorizar os textos contextualizados. Todo esse processo a ser perseguido numa leitura é o que provoca a diferença no ensino de leitura na sala de aula. É nessa interatividade que o estudante principia a desenvolver o hábito de leitura e, por conseguinte, uma boa produção textual e a semântica do texto.

Para que haja leitura compreensiva, não satisfaz que o leitor decifre ou identifique os símbolos linguísticos, mas é imprescindível que ele veja o que os sinais escritos expressam,

e não o que elas são. É relevante que ele privilegie as prováveis semelhanças dentre as diferentes informações atreladas pelo texto. Fazendo intercâmbio entre a informação e seu conhecimento de mundo como tanto defendia Paulo Freire (1981, p. 37) “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta provoca a continuidade da leitura daquela”. Conceituando a leitura Freire (1998, p. 11) ainda corrobora se referindo a uma “compreensão crítica do ato de ler, a leitura que não finaliza-se no momento da decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência”.

A contextualização do conhecimento é o recurso que a escola apresenta para retirar o estudante da condição de espectador passivo. Trabalhado bem admite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino gere aprendizagens significativas que movimentem o estudante e constituam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de harmoniosa. A contextualização evoca a realidade por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizam competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos contemplados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão recomendadas quando a lei prediz um ensino que promova a relação entre a teoria e a prática. Atividade na aprendizagem: compreender é inventar ou reconstruir, através da reinvenção, e será preciso curvar-se as necessidades se o que se almeja, para o mundo contemporâneo, é “aprontar” indivíduos preparados para produzir, criar, e não apenas de repetir, reproduzir, copiar.

Com a leitura descobrimos um novo modo de existir; saímos de nós em busca de novos significados. Silva (2002) afirma que essa leitura nos faz detectar ou apreender as possibilidades de ser ao mundo apontado pelos documentos que fazem parte do mundo da escrita. Solé confirma ao (1998, p. 3), alegar que “Leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Ou seja, ler não apenas para aprender, mas também para pensar. A leitura não é só um instrumento para adquirir informação, conhecimentos, ela emancipa o homem, constrói um ser mais crítico e capaz de considerar diversas perspectivas.

Procede a essa construção de conhecimento da perseguição do meio-termo entre o que está sendo conhecido e aquilo que o aluno já conhece, por meio dos processos de assimilação e de adequação. Essas teorias têm sido relevante para o ensino de línguas, principalmente para desenvolvimento do pensamento e seu relacionamento com a linguagem. O aspecto principal dessas investigações é a aprendizagem, que fornecem amplo material para

a investigação e apreciação do processo de leitura e compreensão textual. Diante do exposto, observamos que o processo de leitura tem sido abordado diversos aspectos, focalizando de forma mais compreensiva na interação leitor, texto e autor. Esse aspecto considera proeminentes a extensão e as características do texto como também a do leitor para a compreensão apreciada como fruto de todo e qualquer ato de leitura.

Essas discussões nos conduzem ao conhecimento de que a construção de sentidos é uma atividade de coparticipação entre leitor e autor, por meio da conexão dos seus conhecimentos prévios e textuais. Nesse processo, a conscientização e o desenvolvimento de estratégia são essenciais para a construção de significados.

Então, partimos do pressuposto em nossa investigação que a leitura como um processo sociointeracional que considera o ato de ler, sobretudo, como um processo de coprodução de sentidos para o qual fornecem diversos fatores como às estratégias cognitivas e metacognitivas, desenvolvidas pelos alunos-leitores e da mediação desse processo por meio de atividades de leitura proposta pelos professores, para que possamos identificar as estratégias metacognitivas usadas por esses alunos durante o processo de leitura, e também averiguar em que grau esses sujeitos estão conscientes do uso e da relevância dessas estratégias para atribuição de significados ao texto.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber. (EÇA DE QUEIRÓS).

Este capítulo tem finalidade apresentar a fundamentação teórica que foi adotada na abordagem, os problemas, as questões, a natureza e o universo da investigação. Concomitantemente, descrevemos os critérios para triagem da amostra, as fontes e os instrumentos para coleta, bem como o tratamento e a análise das informações.

O processo de opções inerente à realização de uma investigação tem início quando se faz opção por um tema em estudo. Esta escolha resulta da inquietação provocada por uma questão presente na realidade social e que mobiliza o interesse do pesquisador, conduzindo-o à busca de respostas. As respostas à questão da presente investigação representam o esforço de produção de um conhecimento, cuja aproximação com a realidade, suscitou a procura de caminhos para sua efetivação, uma vez que, faz-se necessário que “tenhamos sempre em mente, não só exercitar a nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência sejam simples aproximações da realidade, todavia também para tornar as nossas próprias aproximações mais ponderadas e dignas de confiabilidade” (SÁ, 1998, p. 22).

Este estudo objetivou apreciar o comportamento do professor e do aluno-leitor diante da leitura de textos, investigando as concepções e atitudes dos mesmos sobre o ensino da leitura, e que expusesse o comportamento dos alunos-leitores, possibilitando-nos descobrir as estratégias utilizadas por estes sujeitos na construção de sentidos durante as atividades de leitura.

Este capítulo idealiza o empenho de recuperar da memória o caminho adotado nas diferentes fases da investigação, iniciando com a delimitação do objeto de estudo e passando pelas diferentes escolhas realizadas durante o processo de investigação das respostas que, à luz do referencial teórico seguido, foram sendo encontradas no cotidiano escolar, estabelecido como campo de investigação.

O processo de construção do objeto de investigação dar início pela definição do objeto da leitura. A inquietação provocada pela problemática centrava-se na construção do conhecimento das competências da compreensão leitora. Em continuação, selecionou-se o grupo que pareceu mais apropriado a finalidade da investigação: os(as) professores(as) de Língua Portuguesa e os(as) alunos(as) leitores(as). “A iniciação de uma investigação tanto pode ser o objeto quanto o sujeito, ou ainda podem ambos estar definidos desde o início, dependendo dos objetos da pesquisa”. Conforme defende SÁ (1998, p. 56).

Os dados analisados nesta investigação foram coletados entre professores de língua portuguesa e alunos do ensino Médio da Escola Estadual, localizada na cidade de Quipapá do estado de Pernambuco. O critério utilizado na escolha do campo de investigação

foi o interesse em investigar, junto aos alunos dessa instituição pública de ensino, em que se observa o interesse dos professores pela prática da leitura, em que grau essa prática beneficia o desenvolvimento de estratégias para a construção de sentidos pelo aluno-leitor. Além disso, a minha experiência de quatorze anos como professora na área de Língua Portuguesa, nessa e em outras instituições de ensino, levou-me a averiguar, juntamente com outros professores, algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos em atividades de leitura e compreensão de texto, além da falta de motivação destes para a prática da mesma.

3.1 Natureza da investigação

A nossa investigação realiza a abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, tomando como referência as publicações: Estrela (1994); Richardson (2010); Lüdke e André (1986); Goode e Hatt (1996); Pope e Mays (1995). Estes autores ratificam a relevância das abordagens investigativas em educação.

Alguns autores definem a pesquisa quantitativa por oposição à qualitativa. Mas segundo Goode e Hatt (1996, p. 398) “a pesquisa contemporânea deve recusar como uma dicotomia falsa a separação entre as investigações ‘qualitativas’ e ‘quantitativas’, ou entre o ponto de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’. Ao mesmo tempo, não importa o quão precisas sejam as medidas, o que é medido permanece sendo uma qualidade”.

Richardson (2010) ratifica que, a independência do tipo de investigação a ser empregado em relação à abordagem — seja quantitativa ou qualitativa — é indispensável à pesquisa exercer dois pré-requisitos: o da confiabilidade e da validade¹⁷. Já a validade alude na capacidade do instrumento “produzir medições adequadas e precisas para chegar-se a conclusões corretas”. Ou seja, temos o instrumento adequado para a questão proposta? “A validade interna refere-se à exatidão dos dados e a adequação das conclusões. A validade externa refere-se à possibilidade de generalizar os resultados a outros grupos semelhantes”. (RICHARDSON, 2010, p. 87).

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os trabalhos qualitativos apresentam como subsídio ao trabalho de pesquisa uma combinação de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de corroborar para a

¹⁷ Por credibilidade, confiabilidade, entenda-se a disposição que devem ter os instrumentos usados para produzir medições constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno. A confiabilidade externa refere-se à probabilidade de outros investigadores, valendo-se instrumentos semelhantes, observarem fatos idênticos e a confiabilidade interna refere-se à possibilidade de outros investigadores fazerem emergir os mesmos conceitos coletados com iguais instrumentos. (RICHARDSON, 2010, p. 87).

melhor contribuição dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo e quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição. (POPE; MAYS, 1995).

Embora estamos priorizando dados de caráter quantitativos, concomitantemente fazemos menção a dados qualitativos referentes aos casos das preferências e hábitos de leituras dos alunos na escola, como forma de ilustrar nosso objeto de estudo. Compreendemos que qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos e em termos qualitativos.

Outra questão a ser analisado, segundo Lüdke e André, (1986), é que fazer uma investigação, cujas finalidades compõem uma definição é, de fato, organizar um discurso a propósito de um dado assunto. Do mesmo modo, asseguram que “os fatos não falam sozinhos”, sempre há interesses e características que, de algum modo, influenciam o que é dito e o que fica subtendido, por conseguinte, sempre existem distorções tanto nas orientações qualitativas quanto nas quantitativas.

Seguindo esse entendimento realizamos em nosso trabalho de investigação, a articulação dos tipos de aspectos, tanto qualitativos como quantitativos, para nos auxiliar na abrangência desse entendimento.

Com o intuito de dar sequencia à nossa investigação, adotamos uma metodologia que constitui na aplicação de entrevistas aos professores e questionários aos alunos-leitores, realização de entrevistas estruturadas, esse tipo de entrevista fundamenta-se no uso de um questionário como instrumento de coleta de dados o que garante que a mesma questão será feita da mesma forma a todos os sujeitos que forem pesquisados. Gil (1999, p. 121) esclarece que “a entrevista [...] acende-se a partir de uma semelhança fixa de questionamentos, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”. Dessa forma, este procedimento permite que em sua aplicação, sejam utilizados entrevistadores auxiliando o pesquisador. (Idem, 1999, p. 121). O mesmo ainda adverti que se precisa tomar cuidado para que o entrevistador não influencie ou interprete as respostas, tão somente as reproduza e que não improvise. Aconselha também Richardson que o “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”, mas seguindo um rigor metodológico e científico (Idem, 1999, p. 208).

E desenvolvimento de tarefas de leituras com grupos formados por seis professores que ministram aulas de Língua Portuguesa nessa instituição de ensino. A seleção desses professores se deu em razão de notarmos, em sua prática docente, uma preocupação constante pelo desenvolvimento de atividades de leitura com seus alunos.

3.2 Os sujeitos da investigação

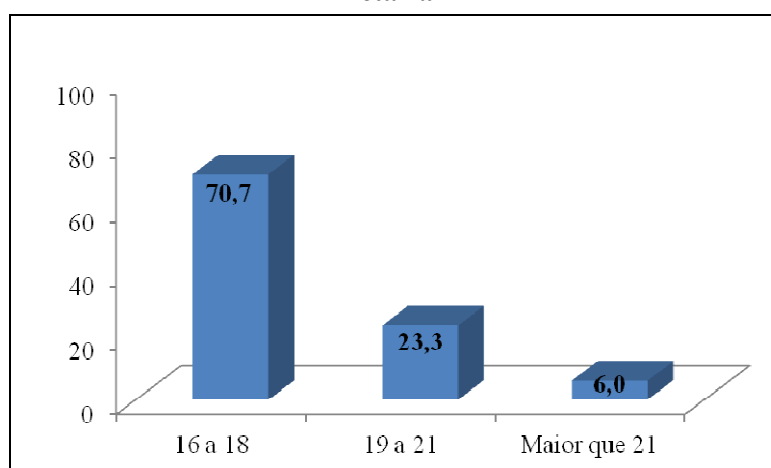
A investigação limitou-se aos alunos-leitores do ano final do 3º ano do ensino médio, a escolha fundamentou-se no fato de esses leitores já estar finalizando o Ensino Médio o que leva a pressupor que possam ser considerados com certa “maturidade” leitora e também pelo fato de as atividades de leitura estar bem dinâmica nessa série, principalmente, para a leitura “obrigatória” de obras literárias e outros tipos de leitura indicadas para vestibulares e outros.

A Escola Estadual comporta o número de 168 alunos que frequentam o 3º ano do ensino médio no ano de 2011 nos três turnos: manhã, tarde e noite, Foram avaliados 116 alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual de ensino do município de Quipapá – PE.

3.2.1 Distribuição do perfil dos estudantes

A maioria dos estudantes tem idade entre 16 e 18 anos (70,7%, 82 casos). Observa-se que a maioria dos estudantes está fora de faixa. Espera-se que ao chegarem próximo dos dezoito anos estejam concluindo o ensino médio.

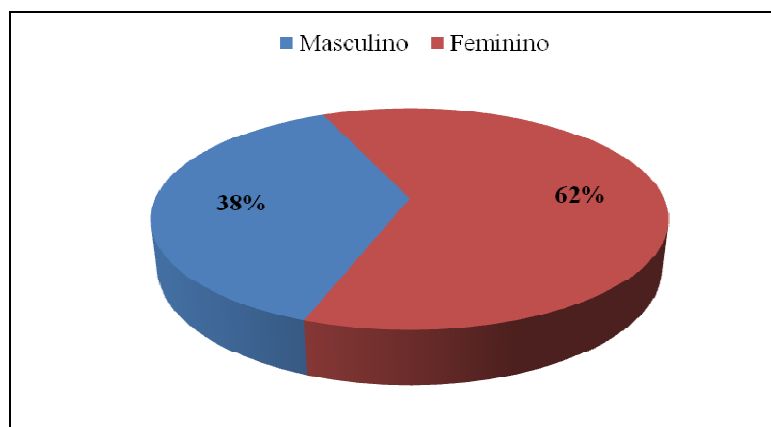
Gráfico 1 – Distribuição dos alunos segundo a faixa etária



Fonte: Elaboração própria

Notamos que um índice significativo estudante é do sexo feminino (62,1%; 72 casos).

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo do aluno



Fonte: Elaboração própria

Ao verificar o teste de proporção observa-se que ele foi significativo indicando que as proporções dos alunos diferem segundo a série, idade, sexo, escolaridade do pai e escolaridade da mãe (p-valor = 0,014; <0,001; 0,009; <0,001 e <0,001, respectivamente).

3.2.2 *Quadro geral de caracterização dos professores informantes*

Quadro 1 – Quadro geral de caracterização dos professores informantes

Nº	Nome	Formação Acadêmica	Especialização em	Tempo no magistério	Nº de vínculos empregatícios	Forma de participação na pesquisa
01	Sujeito 01	Licenciatura em Letras	Ensino da Língua Portuguesa	06 anos	02 vínculos	Entrevista individual
02	Sujeito 02	Licenciatura em Letras	Ensino da Língua Portuguesa	06 anos	02 vínculos	Entrevista individual
03	Sujeito 03	Licenciatura em Letras e Bacharelado em Direito	—	08anos	02 vínculos	Entrevista individual
04	Sujeito 04	Licenciatura em Letras	Ensino da Língua Portuguesa	10anos	02 vínculos	Entrevista individual
05	Sujeito 05	Licenciatura em Letras	Ensino da Língua Portuguesa	15anos	02 vínculos	Entrevista individual
06	Sujeito 06	Licenciatura em Letras	Ensino da Língua Portuguesa	22anos	02 vínculos	Entrevista individual

Fonte: Elaboração própria

A amostra não privilegia a representatividade estatística da população estudada, e, deste modo, o estudo não tem pretensões de generalização dos resultados para além da população de participantes da pesquisa. Há, sim, a inquietação em buscar elementos que possam subsidiar o professor da disciplina de Língua Portuguesa a considerar, no processo de ensino/aprendizagem como também a importância da construção da compreensão leitora.

3.3 Os instrumentos de coleta

A construção do campo de investigação emergiu a partir da construção dos elementos de estudo e da escolha dos sujeitos da investigação.

Método em pesquisa significa a opção de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Esses métodos se aproximam dos adotados pelo método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las com embasamento nas relações encontrada, fundamentando-se, se possível, nas teorias existentes.

Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 15): “Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar as respostas para temas indicadas, empregando procedimentos científicos”. Por essa definição observamos que a pesquisa não é algo elementar. Ela não pode ser compreendida apenas como um simples processo investigativo, um método simplório de inquirição. A investigação visa obter compreensões aprofundadas acerca dos problemas pesquisados. Investigar requer um planejamento minucioso das etapas a serem observadas, como seleção do objeto de investigação, definição do problema a ser investigado, procedimento de coleta, análise e tratamento das informações, e exposição dos resultados.

É importante compreender que nem toda pesquisa é científica, ou pelos menos, nem toda pesquisa possui fins científicos. De acordo com Barros e Lehfeld (2003, p. 30), a pesquisa científica é “(...) a exploração, é a investigação é a metodologia sistemática e intensa que têm por finalidade desvendar, elucidar e compreender os acontecimentos que estão inseridos ou que compõem um determinado fato”. Como ver que a pesquisa científica estabelece certo grau de protocolo.

Para desenvolver qualquer investigação é essencial que se tenha um método claramente definido e comprovadamente eficaz. Segundo Fiorese (2003, p. 27) “O método o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolverem métodos que permitam alcançar um determinado objetivo”. Uma metodologia bem estruturada clara e bem definida é primordial para a realização de uma Investigação científica. Isso pode ser refletido no

discurso de Araújo (1993, p. 19), quando diz que a ciência é, portanto metódica. “Espera-se emergir um exemplo de um fato real na forma de um conjunto de enunciados, que admitem obter esclarecimentos acerca de fenômenos e que são, além disto, suscetíveis de algum tipo de confirmação ou refutação, enfim de validação”.

O trabalho de pesquisa deve ser bem planejado e executado de acordo com normas requeridas por cada método de investigação. Diante desse pressuposto, adotamos neste trabalho duas classificações bastante amplas, os métodos: qualitativos e quantitativos.

Como o próprio nome indica método quantitativo, caracteriza-se pela colocação de quantificação com tanta frequência nas modalidades de recolhimento de informações, quanto no tratamento delas por meio de métodos estatísticas, desde as mais elementares, como percentual média, desvio padrão, às mais complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. Esse método representa um princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitarem distorções de análise e interpretação, possibilitando, Consequentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. Richardson (2010, p. 70).

A abordagem qualitativa de um problema justifica-se, sobretudo por ser uma forma apropriada para atender a natureza de um fenômeno social. De tal maneira é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, consequentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os trabalhos qualitativos apresentam como subsídio ao trabalho de pesquisa uma combinação de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de corroborar para a melhor contribuição dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo e quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição. (POPE; MAYS, 1995, p. 42).

Estarmos priorizando dados de caráter qualitativos, também fazendo menção a dados quantitativos, alusivos aos casos das preferências e hábitos de leituras dos alunos na escola, como forma de ilustrar nosso objeto de estudo. Com essa perspectiva, adotamos como procedimentos metodológicos aplicação de questionários aos alunos e entrevistas aos professores.

Com o intuito de dar sequencia à nossa investigação, adotamos uma metodologia que constitui na aplicação de entrevistas aos professores e questionários aos alunos-leitores, realização de entrevistas estruturadas e desenvolvimento de tarefas de leituras com grupos formados por seis professores que ministram aulas de língua portuguesa nessa instituição. A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

seleção desses professores se deu em razão de notarmos, em sua prática docente, uma preocupação constante pelo desenvolvimento de atividades de leitura com seus alunos.

3.3.1 Entrevista

Empregamos as entrevistas, nesta investigação, por crermos que as entrevistas possibilitam a coleta direta das representações pessoais dos professores envolvidos no ensino/aprendizado do alunado e no desenvolvimento da competência da compreensão leitora na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Nessa mesma perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 34) recomendam como grande prerrogativa da entrevista sobre as outras técnicas, ela consente a captação imediata e curso da informação esperada, com qualquer tipo de informante e sobre os mais diversos temas.

Neste mesmo sentido, Richardson (1999, p. 207), defini a entrevista como: “[...] procedimento importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É uma forma de comunicação no qual determinada informação é transmitida a pessoas diferentes”.

Os autores supracitados comungam da mesma compreensão em relação à entrevista, que o entrevistador ambiciona com esse instrumento esclarecer as informações pertinentes a seu objeto. Denota dessa forma, que a entrevista como fonte de informações fornecem elementos primários e secundários e ser estruturadas com formatos diversas e variadas. Como por exemplo: entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva, a entrevista centrada, a sondagem de opinião com questionário fechado dentre outros.

Chamando sempre a atenção do investigador para que ele esteja sempre atento ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação, pois há todo um leque de situações, de sinais, expressões, entonações, sinais não verbais, risos, alteração de ritmo que é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. Lüdke e André (1986).

Faz-se necessário ficar atento a esses “sinais”, porque eles são de extrema relevância, como dizem os autores, não é possível aceitar somente o discurso verbalizado como expressão da verdade. Do mesmo modo é necessário ressaltar que é essencial a efetivação da triangulação dos dados confrontando com outros instrumentos. Tendo consciência a respeito dos aspectos a serem analisados para que se possam dessa forma obter os dados que vislumbre a realidade mais próxima possível do fato.

Seguindo o mesmo conceito dos autores referidos, Gil (2006, p. 117), alega que é através da entrevista que o pesquisador “[...] obtém informações a cerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem e desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram.” Haja vista, que além das informações divulgadas pelos sujeitos, eles explicam as razões que geraram determinadas atos ou situações.

Gil (2006) lista vantagens e restrições no uso das entrevistas:

Vantagens:

- A investigação possibilita a obtenção de informações referentes aos mais diversos campos da vida social;
- A investigação é um procedimento muito eficiente para obtenção de dados em profundidade a cerca do comportamento humano;
- Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

Restrições:

- A ausência de motivação das pessoas entrevistadas para responder as perguntas que são feitas;
- O não entendimento por parte do entrevistado das perguntas;
- Os gêneros de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- A falta de capacidade do entrevistado em responder as questões propostas;
- A influência pessoal exercida pelo entrevistador sobre o entrevistado.

Essas restrições podem interferir na qualidade da entrevista, entretanto, com a flexibilidade que admite as entrevistas, algumas dessas problemáticas podem ser aprimoradas.

Com a intenção de colher as informações que nos aproximassem o mais possível da verdadeira realidade elaboraram um roteiro prévio para nos conduzir ao trajeto através dos assuntos abordados.

Perseguindo esse objetivo recorreremos a Gil, o qual assegura que, para formulação de questões que irão fazer parte do roteiro de entrevista, é fundamental contemplar dois aspectos. (GIL, 2006):

- O objetivo e a finalidade para realização de determinada pergunta;

- A cautela de se elaborar questões que sejam suficientemente claras, que não influenciem na resposta do entrevistado e que esse não se sinta pressionado ao dar seu depoimento.

3.3.2 Elaboração do roteiro das entrevistas

Para realizarmos as entrevistas individuais, usamos um único tipo de roteiro comum para todos aos professores de Língua Portuguesa da escola selecionada como amostra. Foram realizadas as entrevistas com seis (6) professores, cinco mulheres e um homem, único professor do sexo masculino, na área de Língua Portuguesa na escola. Fizemos uma breve apresentação da investigação e de seus objetivos, expusemos a relevância das informações que seriam coletadas, como também, ressaltando a importância das informações exposta, de cada professor para a realização da investigação.

As entrevistas foram agendadas com duas semanas de antecedência de acordo com o horário vago dos professores; todas as entrevistas foram realizadas na escola, o tempo transcorrido foi em média uma hora (60 min.), sendo realizada a áudio gravação para posterior transcrição. Após a transcrição, mostramos as entrevistas aos professores para assim, ratificar a sua autorização do uso neste trabalho, fato que ocorreu sem maiores problemas. Os registros dessa investigação ocorreram no mês de junho de 2011.

3.3.3 Questionários

De acordo com Gil (2006) o questionário é um procedimento de investigação desenvolvida por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo como finalidade entre outros, o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses expectativas, situações vivenciadas.

Richardson (2010, p. 189), indica que as principais funções do questionário, para todas as áreas do conhecimento, são descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo. Entre os benefícios da utilização do questionário, o autor enfatiza que esse instrumento permite obter informações de um número elevado de participantes de uma forma mais rápida e objetiva, ao mesmo tempo consente ressaltar peculiares de um determinado grupo ou objeto. O autor ainda retifica que uma descrição adequada das características de um

grupo não só favorece a análise a ser feita por um investigador, mas igualmente pode ajudar outros investigadores.

De acordo com esses autores, permite alcançar um grande número de sujeitos, assegurando o anonimato das respostas, não divulga as particularidades dos investigados. Como também, muitas vezes o aplicador não pode esclarecer as dúvidas na hora do preenchimento dos questionários e também impede o conhecimento das circunstâncias em que foi preenchido. É possível haver questões fechadas, nas quais se depara ao respondente um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhido a que mais se aproxima ou representa a sua situação. Ou, embora, questões abertas, nas quais se proporciona um espaço em branco para que o sujeito assinale sua resposta sem qualquer ressalva.

3.3.4 Elaboração e uso dos questionários

Em nosso trabalho, utilizamos um questionário¹⁸ com 23 pontos aplicados junto aos estudantes, para identificar as seus conceitos sobre a compreensão leitora na disciplina de Língua Portuguesa, as dificuldades ou indicadores que os mesmos encontram pra a efetivação da compreensão leitora. Optamos por um questionário com questões fechadas, devido à extrema dificuldade dos alunos em compreender e interpretar as perguntas abertas. Procuramos compactar esse instrumento devido ao pequeno período de tempo que foi concedido pelo professor para a sua aplicação.

As informações coletadas a partir desse instrumento nos auxiliaram na compreensão, dentre muitos aspectos, algumas perfis que esses alunos do ensino médio possuem em relação às dificuldades na compreensão de texto, bem como a sua falta de motivação para leitura dos mesmos.

Em relação a essas dificuldades, os referenciais teóricos defendem que não existe rigidez em relação aos métodos a serem adotados para a interpretação das informações no campo da pesquisa qualitativa. O que há, nesta literatura, são orientações acerca dos cuidados que devem tomar os pesquisadores para que a interpretação não comprometa a investigação.

¹⁸ De acordo com Richardson (2010, p. 191) Questionários de perguntas fechadas são aqueles instrumentos em que os questionamentos ou afirmações evidenciem categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. A pessoa investigada deve responder à opção que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentimentos.

Lüdke e André (1986, p. 7), mencionam que a análise constitui-se de um processo sucessivo, no qual se tem por finalidade identificar as diversas dimensões do fenômeno, identificando categorias e relacionando-as de forma que permita atribuição de sentidos.

Minayo (1994) afirma que a partir da organização das informações é possível efetuar análises qualitativas ou quantitativas, aponta que a diferença entre essas duas modalidades de processo metodológicas é apenas de natureza. Enquanto a abordagem quantitativa abrange dos fenômenos a região, “(...) ecológica, morfológica, concreto e visível, a abordagem qualitativo enraizando-se no mundo das significações das ações e relacionamentos humanos, um lado não percebível e não captável em equações, médias e estatísticas” (op. cit., p. 22). Na sua percepção, não há oposição quantitativo-qualitativo. Ao contrário, essas duas modalidades de dados podem simultaneamente se complementar. “É de se almejar, deste modo, que as afinidades sociais sejam apreendidas em seus aspectos mais ‘ecológicos, concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais”. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). No entanto, ressalta a autora, esse tipo de posicionamento não é consensual entre os pesquisadores.

A inferência apresenta-se como uma forma de interpretação controlada, onde não se reflete exclusivamente com o que está explícito em um texto, todavia com aglomerados de elementos essenciais do objeto de investigação. Assim sendo, levando em consideração essas ideias, do mesmo modo adotaremos como material de análise as situações em que se apresentou à interação entre o investigador e o fenômeno ou objeto pesquisado, ou seja, o contexto em que se deu a coleta das informações.

A aplicação dos questionários deu-se após um contato da pesquisadora com os alunos, durante uma aula de língua portuguesa de cada um dos professores selecionados. Depois do esclarecimento dos propósitos da investigação e a necessidade de trabalharmos com alunos voluntários, distribuímos os questionários em cada turma.

3.4 Procedimentos de análise

A coleta de dados obtida através das técnicas de investigação apontada, nós submetemos os dados coletados para à análise do conteúdo. Quando propusemos em realizar uma análise de conteúdo, optamos da pressuposição de que uma parte do comportamento, ideias opiniões de um indivíduo se manifesta sob a forma verbal escrita, dessa forma, cremos ser esta uma alternativa apropriada para as intenções aqui perseguidas.

A análise de conteúdo institui uma metodologia de análise usada para apresentar e interpretar o conteúdo de toda hierarquia de informações e escritos. Essa análise geriu a definições sistêmicas, qualitativas ou quantitativas, dar subsídio a reinterpretar as informações e a abranger uma compreensão de seus significados num grau que vai além de uma leitura trivial.

Esse procedimento de investigação faz parte de uma busca teórica e prática, com uma denotação peculiar no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples metodologia de análise de dados, concebe uma abordagem metodológica com peculiaridades e possibilidades próprias.

O método da análise de conteúdo é uma ferramenta usada para se compreender na construção de significado que os participantes exteriorizam no discurso (SILVA et al., 2005, p. 74). Segundo o sugerido por Bardin (1977, p. 117) as operações fundamentais de análise dar início com a identificação de consideração que norteiam o levantamento de informações e inspira-se em leitura prévia, seguindo-se uma compilação aberta dos dados, ou seja, “(...) a isolamento, a análise, a comparação, a conceptualização e classificar os dados para legitimar e desenvolver os conceitos identificados”.

A metodologia da análise de conteúdo busca investigar através da análise dos discursos, as distinções das ideias dos sujeitos ou grupos, causando em seguida, camadas de análises que consintam construir a interpretação do pesquisador. Nesse sentido, a análise de conteúdo é definida como um conjunto de procedimentos de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977, p. 28). Para a autora são três as etapas básicas na análise de conteúdo:

- **Pré-análise:** a organização das fontes de informação e demais materiais selecionados para o melhor entendimento do objeto e fixação do campo no qual o pesquisador deve centrar a atenção;
- **Descrição analítica:** o material reunido que constitui o *corpus* da investigação é mais bem aprofundado, sendo orientadas em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, sínteses coincidentes e divergentes;
- **Interpretação referencial:** é a fase de análise propriamente dita.

A fim de utilizarmos com êxito a análise de conteúdo ao material coletado pela investigação, observamos esses três princípios elaborados por Bardin (1977) imprescindíveis

ao emprego da análise de conteúdo, com a intenção de que outros analistas possam atingir os mesmos resultados.

Em suma, confiamos que este caminho que tomamos ao longo da construção da tese, ou seja, as escolhas teóricas e metodológicas aqui seguidas nos permitem uma melhor concepção do processo da leitura trabalhada na escola. Não como um instrumento de alfabetização, mas sim apoio para que, ao vivenciar a leitura, o sujeito apresente um senso crítico aguçado, de maneira a torná-lo compassivo às assuntos do cotidiano que o norteiam. Através da leitura estende-se o mundo e permite situações presumíveis e possíveis à compreensão dos outros indivíduos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferente. (PAULO FREIRE).

A organização deste capítulo envolve a análise das concepções dos professores do ensino médio, de uma escola da rede Estadual situada no Município de Quipapá, no que faz referência ao ensino/aprendizagem da leitura, do perfil dos estudantes investigados em relação ao seu comportamento de leitura por meio de questionários e de entrevistas semiestruturadas. O diagnóstico das estratégias de leitura e a compreensão textual foram investigados por meio da análise dos recursos escritos, orais e de áudios. As informações obtidas foram transcritas e investigadas com base nos pontos levantados no percurso teórico deste trabalho.

A entrevista usada na investigação foi organizada de forma a não constar a identificação dos entrevistados. Mesmo assim, para resguardar ainda mais a identidade dos investigados, optou-se em relacionar cada um dos professores investigado por “S” de sujeitos, seguido por um numeral. Exemplificando: S1, S2... S6. Dessa forma há maior liberdade para expor as ideias e reflexões de todos os respondentes, sem que haja constrangimento e sem perder as informações coletadas.

Conforme referenciamos na trajetória metodológica, utilizamos em nossa coleta de dados instrumentos que nos tornaram possível constatar o comportamento dos alunos/leitores nas atividades de leitura e identificar as estratégias usadas nesse processo de construção de sentido. Primeiramente fizemos uma investigação sobre o comportamento desses alunos/leitores através da aplicação de questionários e entrevistas aos professores investigados.

Por meio desses instrumentos de coletas de dados, procedemos inicialmente fazendo o levantamento através de entrevistas, do material indicado pelos professores nas atividades de leitura em sala de aula, bem como suas concepções sobre o ensino da leitura e as estratégias desenvolvidas pelo professor e aluno-leitor nas atividades de leitura e compreensão leitora nos estudos de texto.

No primeiro momento, analisamos as respostas dos professores às entrevistas, no que diz respeito aos materiais de leitura utilizados em sala de aula e as ações em relação ao processo de ensino-aprendizagem de leitura. Concomitantemente, procedemos ao levantamento das principais dificuldades diagnosticadas pelos professores durante a prática dessa atividade pelos alunados.

4.1 Papel do professor e do aluno no ensino e aprendizagem na construção no processo de Leitura

Sabemos que o docente não é a única variável a intervir no processo da aprendizagem, mas é quem possui um papel de extrema relevância para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. É o professor que tem “conhecimento” dos processos de desenvolvimento evolutiva da leitura e pressupõe em que nível de leitura seu aluno se encontra, podendo assim propiciar-lhe conscientemente uma melhor aprendizagem e um melhor desenvolvimento da prática leitora em sala de aula e fora dela, mesmo o docente sabendo que a leitura é uma prática processual, cultura, que não se desenvolve esse processo de uma hora pra outra, mas cabe ao professor chamar o estudante a responsabilidade e o conscientizar sobre a relevância de tal prática, principalmente o estudante do ensino médio por esperar-se dele tal consciência.

De acordo com as investigações os professores demonstraram consciência da relevância da prática da leitura em sala de aula, e disseram que não é fácil praticar a leitura em sala de aula, os estudantes veem nessas atividades de como um martírio algo enfadonho. Verifica-se na fala dos professores a importância da mesma enquanto instrumento de emancipação do estudante, e a necessidade de fazer da leitura uma atividade constante e diferenciada pelo engajamento e atitude diante do conhecimento, em vez de uma simples recepção passiva ou indiferente. Conforme depoimento dos professores abaixo:

O incentivo da leitura em sala de aula é muito importante, ela é imprescindível para a formação e desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão e, esse incentivo cabe à escola (...). (Sujeito 1).

Eu percebo que é através da leitura que o aluno vai poder se inserir na sociedade, no campo de trabalho, na vida, em tudo o que ele for fazer é preciso que ele seja uma pessoa leitora e não só um aluno leitor, não é só pegar um volume de qualquer literatura e ler, mas ler tudo o que surgiu em sua frente, esse é o papel motivador da escola. (...). (Sujeito 2).

Os depoimentos dos S1 e do S2 demonstram que o domínio da habilidade de leitura proficiente “garante” a prática da cidadania, o ingresso aos bens culturais e a inserção social. A leitura é essencial para o desenvolvimento do ser humano, e a escola possui uma função importante no desenvolvimento da mesma. De acordo com

Zilberman (1986)¹⁹ a leitura em sala de aula constitui elemento importante na aproximação do aluno com as literaturas.

O argumento usado pelos S1, S2 está em consonância com o S3 abaixo quando pondera que é através da leitura que os estudantes tornam-se mais autônomos na produção de conhecimento na relação de ensino e aprendizagem faz coro à ideia contemporânea, ideia que tem dado contextos aos paradigmas das pedagogias que divulgam o refrão *aprender a aprender*. Sob esse refrão, essas pedagogias têm buscado construir na escola uma aprendizagem autônoma por meio da construção de competências leitora. E espera-se que através do desenvolvimento dessas competências, o estudante estaria “apto” para realizar as complexas atividades.

Eu percebo que é através da leitura que o aluno vai poder se inserir na sociedade, no campo de trabalho, na vida, em tudo o que ele for fazer é preciso que ele seja uma pessoa leitora e não só um aluno leitor, não é só pegar um livro e ler, mas ler tudo o que surgiu em sua frente, esse é o papel motivador da escola. (...). (Sujeito 2).

Corroborando com o discurso do professor Kleiman (1998) afirmando que o ensino da leitura é uma ação de ousadia se não estiver firme em uma compreensão teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. O referente ensino pode naturalmente desembocar na exigência de simples reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

É constante o discurso em sala de aula sobre a importância da leitura, digo pra o alunado que a leitura é fundamental, porque a leitura amplia seu repertório de conhecimento linguístico que é muito importante; é importante que a escola bata nessa tecla constantemente no dia a dia do aluno (...). (Sujeito 3).

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o conhecimento este embasado no conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento prévio, no entanto, está distante de subsidiar a escola alcançar seu fim: que é construir as potencialidades máximas do estudante. Todo conhecimento adquirido na vida secular possibilitam ao estudante a apropriação da informação para atuação no meio social. Segundo Kleiman (1999) se faz necessário que a metodologia do professor apresente relação entre teoria e prática de forma

¹⁹ Para a autora a proposta de que a prática da leitura seja reintroduzida na sala de aula, isso significa a tomada de sua função primordial, emergindo, entretanto a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Pois é desta troca, respeitando-se o convívio individualizado que se determina entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento da realidade, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. (ZILBERMAN, 1986, p. 21).

objetiva e satisfatória acerca do que almeja através da sua prática didática, o mesmo corre o risco de não se consolidar em si, e também pode tomar outros rumos, afastando-se do que se anseia que é utilizar a leitura para formar cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos. Conforme também segue o mesmo consenso o Sujeito 5 abaixo:

Eu penso que a leitura é de importância tão extrema, ela é indiscutível, o objetivo da escola perpassa por: ler, escrever e calcular, mas a leitura é o primeiro degrau dessa longa estrada que o aluno trilha, é preciso que a escola abra a mente do estudante para ele compreenda esse discurso (...). (Sujeito 5).

Silva (1987, p. 42) confirma o ponto de vista do professor quando afirma que ler é tomar parte de forma mais crítica e ativa da comunicação humana e aponta alguns papéis da leitura- leitura é uma atividade fundamental a qualquer campo do conhecimento e ao mesmo tempo essencial ainda a própria vida do ser humano; leitura está profundamente atrelada com o sucesso acadêmico da pessoa que tem o desejo de aprender; leitura é um dos principais e fundamentais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os demais, da análise da realidade ao seu redor para poder chegar à práxis; a simplificação da aprendizagem eficiente da leitura em sala de aula é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a alienação. A leitura possibilita a aquisição de múltiplos aspectos e expansão de conhecimentos. Conforme depoimento do professor a seguir, quando expressa que a atividade educativa deve prover os instrumentos básicos e necessários para que o estudante, apropriando-se deles, assim tenha condições de objetivá-los em forma de construção e desenvolvimento das suas competências e habilidades.

A leitura é o caminho para as descobertas (...). (Sujeito 4).

Ezequiel Theodoro também ratifica que (1988, p. 102) que para recuperar a significação da leitura no meio escolar, transformando as condições para a sua prática, não é tarefa das mais fáceis, uma vez que envolve toda uma narrativa de carências acumuladas e extremamente complexas. A leitura depender de certas condições para ser realizada, entre outras, o preparo do docente, e a formação de acervos específicos.

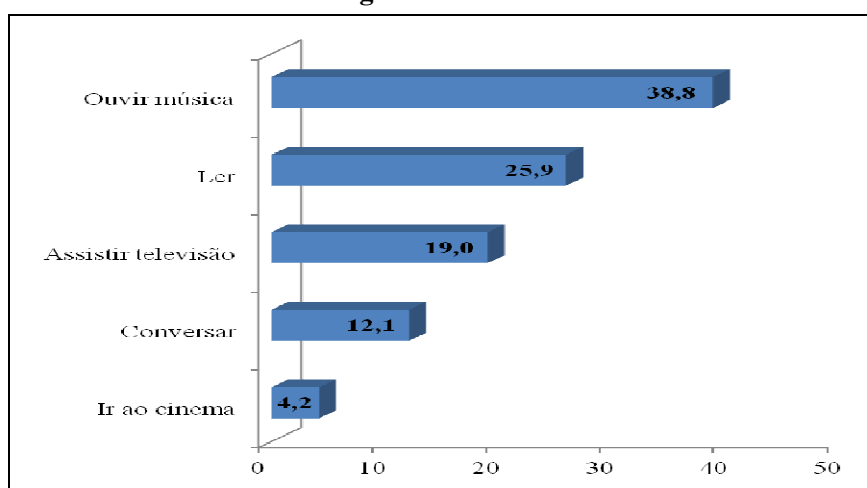
A questão de leitura é uma questão de cidadania, sua importância é indiscutível (...). (sujeito 6).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BRASIL, 2002, p. 55). Ressalta que: “o ensino de Língua Portuguesa, ultimamente, busca expandir no estudante seu potencial

crítico, sua inteligência das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua habilidade como leitor ativo e participativo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura”. Pelo que se entende, a leitura está em evidência nas circunstâncias da vida do ser humano e cada vez mais é imprescindível explorá-la em sala de aula, aplicando mecanismos que desperte o senso crítico do estudante e não seja mais vista como prática sem significado para o aprendizado dos estudantes.

OS professores investigados defendem a importância da leitura como se os estudantes não tivessem tal consciência, no entanto no gráfico abaixo temos a distribuição de frequência dos fatores de perfil de leitura dos estudantes. Quando questionados acerca da atividade que mais gosta de fazer, 38,8% (45 casos) dos alunos disseram que a atividade mais atrativa é ouvir música, seguido de leitura (25,9%, 30 casos). Um fato que nos surpreendeu bastante foi o índice de preferência, a leitura ficou em segundo lugar perdendo para ouvir música, com um índice insignificante de diferença. Essa preferência é considerada relevante, pois o fato desta superara as atividades à disposição dos jovens como: TV, conversas entre amigo e ir ao cinema, inclusive a música e a televisão, tipo tida como maior adversário. Dessa forma esse resultado mostra que a leitura vem fazendo parte da vida desses estudantes.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos segundo a atividade que mais gosta de fazer



Fonte: Elaboração própria

Estas reflexões mostram que, se faz necessário acontecer em sala de aula um trabalho fundamentado na leitura e que essa prática priorize a formação do leitor eficiente, esse exercício deve ser desenvolvido pela escola e na escola, pois muitas vezes é nesse local que o aluno terá suas experiências. Faz-se necessário que as escolas apresentem essa mobilidade e flexibilidade no que diz respeito ao papel da leitura a todos os estudantes que

sobrevenham à escola. Compreendemos que os interesses e hábitos de leitura se estendem e se solidificam durante o período de escolaridade, não será, pois, exagerado, enfatizar o papel contundente realizado pela escola enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. A nova pedagogia da leitura centraliza-se no estudante, nas suas competências, nas suas capacidades e no saber-fazer. O estudante é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem com subsídios da sua autonomia.

4.2 Alunos leitores e a construção dos sentidos

Com base na análise das entrevistas aos professores e questionários aplicados aos alunos, traçamos o perfil dos sujeitos-leitores e investigamos seu desempenho e competências leitoras que constituem o ponto central desta investigação.

A priori procedemos à identificação dos leitores através do levantamento dos dados pessoais como idade, sexo, escolaridade dos pais, dentre outros. Foram avaliados 116 alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual de ensino do município de Quipapá – PE. A maior parte dos estudantes tem idade entre 16 e 18 anos (70,7%, 82 casos), são do sexo feminino (62,1%; 72 casos), o pai é analfabeto (44%; 51 casos) e as mães estudou da 1ª a 5ª série (41,4%; 48 casos). Ao verificar o teste de proporção observa-se que ele foi significativo indicando que as proporções dos alunos diferem segundo a série, idade, sexo, escolaridade do pai e escolaridade da mãe.

Essas informações corroboram para o fato de que grande parte dos alunos-leitores do ensino médio é adolescentes, oriundos de classe baixa e, assim suas aspirações, experiências e intenções devem determinar a seleção do material de estudo e as intenções a serem estabelecidos para as práticas de leitura. Considerando que a influência da família e dos valores culturais colaboram para o desempenho satisfatório do aprendiz (RUDDALL; UNRAU, 1994), o nível de instrução dos pais também pode ser um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

A dificuldade em desenvolver a competência leitora em sala de aula é apresentada como um dos maiores entraves enfrentados pelos professores, diante dessa deficiência que os estudantes trazem das séries anteriores na leitura os estudantes apresentam carências em outros aspectos como: falta de desenvolvimento das competências e habilidades na escrita originárias dos erros de sintaxe, estruturação, organização de parágrafos, pontuação, bem como todos os elementos fundamentais para a composição do texto. Preocupados com essas

problemáticas, vários educadores estão a investigar o melhor caminho a seguir, corroborando para um melhor desenvolvimento da leitura.

A maioria das dificuldades que os estudantes confrontar-se ao longo dos anos de estudo, principalmente ao finalizarem o ensino médio, é decorrente de problemas de leitura, de acordo com os professores os estudante são apresentados como “desinteressados” e “resistentes” a prática da leitura e essa aversão é a causa do se fracasso escolar. Conforme depoimento abaixo dos professores investigados:

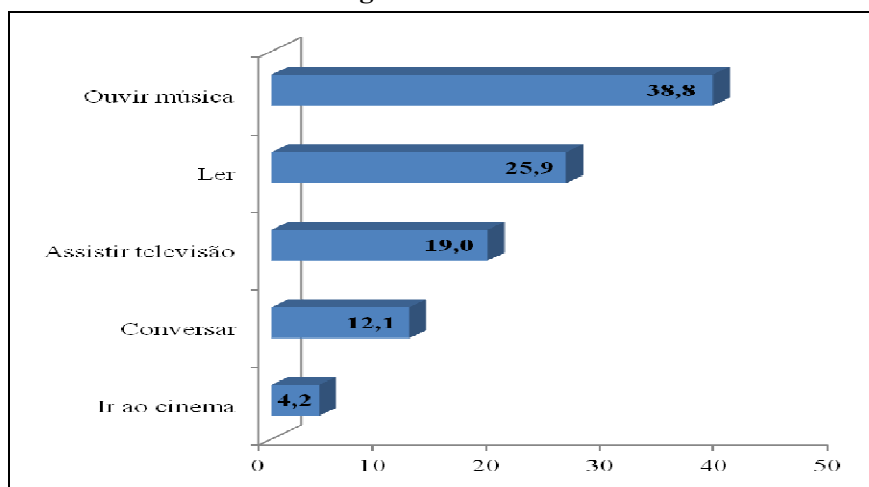
(...) o aluno tem certa dificuldade em compreensão dos textos, tudo por falta da leitura nas séries anteriores. Eles também têm medo de ler alto, tem medo dos colegas rirem de pronunciarem uma palavra errada. Por conta da deficiência em leitura não gostam de ler. (Sujeito 1).

Parâmetros Curriculares Nacionais (2002)²⁰ se debate que a leitura não é unicamente o fato de extrair informações da escrita, decifrando-a letra, palavra, expressão. Trata-se de uma atividade que provoca a compreensão na qual os sentimentos principiam a ser desenvolvida antes da leitura propriamente dita. Compreende-se que o leitor precisa realizar uma leitura ativa onde haja compreensão. Por conseguinte, decodificar é apenas um dos processos que o leitor valer-se e, sendo ele um leitor experiente, certamente irá analisar sua própria leitura, fazendo conexões entre os textos já decodificados, em um exame metuculozo dos elementos que compõem o texto.

Simultaneamente investigamos professores e estudantes. Apresentamos a seguir suas preferências em relação à leitura conforme gráfico 06 (seis) abaixo temos a distribuição de frequência dos fatores de perfil de leitura do aluno. Quando questionados acerca da atividade que mais gosta de fazer, 38,8% (45 casos) dos alunos disseram que a atividade mais atrativa é ouvir música, seguido de leitura (25,9%, 30 casos) e Assistir televisão (19%, 22 casos).

²⁰ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais É preciso superar algumas concepções sobre a aprendizagem inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simples decodificação, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência dessa ação. Por conta desta grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer leitura para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 2002, p. 55).

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos segundo a atividade que mais gosta de fazer



Fonte: Elaboração própria

Como demonstra gráfico acima, a preferência pelas músicas supera a preferência pela leitura, essa prioridade supera nossas perspectivas, como constatamos pela maioria dos trabalhos desenvolvidos por investigadores, geralmente, a leitura não é apreciada por grande parte dos estudantes de escolas brasileiras. No entanto, comprovamos uma diferença significativa entre a preferência por leitura e música, notamos que o índice de preferência entre música e leitura não é tão distante.

Um fato que nos surpreendeu foi o índice de preferência muito baixo para assistir televisão e a conversa informal entre esses alunos, visto que, eles sempre estão em redes de bate-papo com amigos, seguido de música. Em nossa investigação, o item cinema surge em última instância, o que nos leva a julgar que, devido ao fato de estar associado a filmes exibidos em “Shoppings” principalmente, nos fins de semana, essa forma de lazer, normalmente, é mais acessível a adolescentes das classes média e alta.

Professores e estudantes apresentam o mesmo discurso em relação às dificuldades nas práticas leitura em sala de aula.

(...) pra mim desde que eu comecei a trabalhar em sala de aula, uma das coisas que tenho achado difícil é a parte da leitura, porque os alunos sentem muita dificuldade em ler e em compreender os que os textos querem dizer. (Sujeito 2).

Nos PCN estão expressos que:

Para tornar os estudantes bons leitores, para desenvolver, muito mais do que a habilidade de ler, o gosto e compromisso com a leitura a escola terá de

fazer constantemente mobilizações internamente, pois que aprender a ler (e também ler para aprender) requer empenho. É necessário fazê-los compreender que a leitura é algo atraente e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. (BRASIL, 2002, p. 58).

É essencial compreender, que para formar leitores, é necessário à escola criar espaço estimulador, com condições adequadas para que se desenvolva a prática da leitura, onde o alunado se sensibilize e veja a leitura como uma necessidade, criando um espaço agradável no qual o leitor deseje permanecer nele e possa desfrutar o que há de melhor, facilitando assim a aprendizagem.

Percebe-se que o discurso do professor em relação à problemática no que diz respeito à leitura em sala de aula é comum a todos:

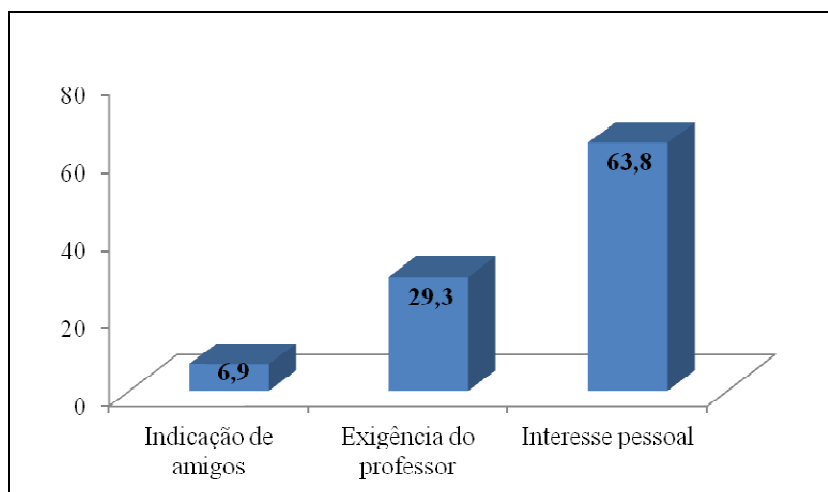
Se é difícil trabalhar a leitura, a dificuldade se torna gigantesca quando é para se compreender o que estão lendo. A capacidade de ler, compreender é deficiente, o alunado não consegue ler e compreender, há uma deficiência terrível na compreensão leitora, e quando direcionamos o trabalho para a produção escrita, torna-se mais difícil o trabalho em sala (...). (Sujeito 3).

Há no ensino médio uma grande dificuldade em leitura com os alunos do ensino médio eles não têm o gosto pela leitura, pra quem gosta de ler mesmo tem alguma preferência é fácil, mas pra quem tem dificuldade é complicado, e quando o aluno ler e a gente não consegue compreender o que eles estão lendo, é uma dificuldade terrível na leitura. (Sujeito 4).

A Reforma do Ensino, consubstanciada na Lei nº: 9394/96 (BRASIL, 1996), cuja direção assinala para a educação formativa do cidadão, preocupada com as metodologias e recursos, portanto, mais educação do que treinamento, com a finalidade de fornecer, através do ensino integrado de primeiro e segundo graus, a formação necessária para o desenvolvimento das competências do educando, extinguido a escola verbalista e centralizada no professor. Proclamar uma educação onde o estudante é o principal atuante, sob a mediação do professor. Apesar disso, para que os ideais da Reforma sejam alcançados, é imprescindível que a escola seja estruturada de modo que o ensino/aprendizagem caminhe atrelado à leitura de textos.

Percebemos no resultado da figura abaixo, que o motivo que leva o estudante a não estar motivado para a prática da leitura é decorrente ao tipo de leitura sugerido pelo professor, notamos que 63,8% disseram que quando lê o faz por interesse pessoal, eles escolhem os textos que mais interessam a eles. É importante salientar que 29,3% dos alunos praticam a leitura por exigência do professor.

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos segundo o motivo que os levam a ler mais



Fonte: Elaboração própria

A consecução desses ideais demanda uma reflexão mais aprofundada sobre a aprendizagem da leitura, haja vista, que o ensino da leitura é um processo sucessivo e que o professor, independente da disciplina que trabalha, responde em grande parte, pelo êxito ou fracasso desse processo. É perceptível nos trechos abaixo um dos motivos pelos quais os estudantes não veem atrativos nenhum em relação à prática da leitura em sala de aula, eles não gostam dos textos sugeridos pelos professores.

Costumo trabalhar também com textos extras que eu julgue interessante, textos que eu gosto. Eu seleciono os textos que eu julgo interessante como artigo de opinião, eu tenho aproveitado o trabalho da bibliotecária pego com a bibliotecária, alguns artigos de opinião, seguido de questionários, mas geralmente eu mesma que escolho os textos. (Sujeito 1).

Geralmente os textos são escolhidos por mim. Tiro muito proveito de livro didático, em segundo lugar eu levo propostas de artigo de opinião dos jornais, os artigos são selecionados por mim, já ando com uma porção de recortes, sempre que tenho oportunidade, já passo para os alunos para fazer leitura. (Sujeito2).

Eu me sinto livre para fazer a escolha, lógico que a gente trabalha dentro da proposta, mas sempre que possível a gente não foge, mas faz adaptação, tudo depende da necessidade tanto minha como do aluno. Mas sou eu que faço a escolha. (Sujeito 3).

O material é escolhido por mim, eu sempre procuro planejar o momento de leitura para o aluno se interessar mais. O material é escolhido por mim, eu vejo a necessidade do momento o que eu acho apropriado para eles. (Sujeito 6).

Parece evidente que a função do professor é ensinar, no entanto, como ensina o mais simples ensinamento das ideologias, aquilo que parece ser claro precisa ser constantemente refletido, ponderado e (re)afirmado, principalmente, no convocado, período “de vertiginosas transformações e de modificações radicais nos padrões civilizatórios contemporâneos” (MORAES, 2004, p. 141). O professor em alguns momentos da sua prática acredita está fazendo o “certo”, que sua prática é a adequada para o estudante, mas está acontecendo o contrário, se faz necessário que aconteça uma parceria, uma interação maior entre os estudantes e o professor para se questionar o processo ensino/aprendizagem, qual o método mais viável para se aprender e que tal prática não venha a ser um ato calejoso, como se observa no discurso do professor a seguir a seguir.

(...) a compreensão leitora exige muito esforço, e é onde os alunos sentem mais dificuldades (...). (Sujeito 5).

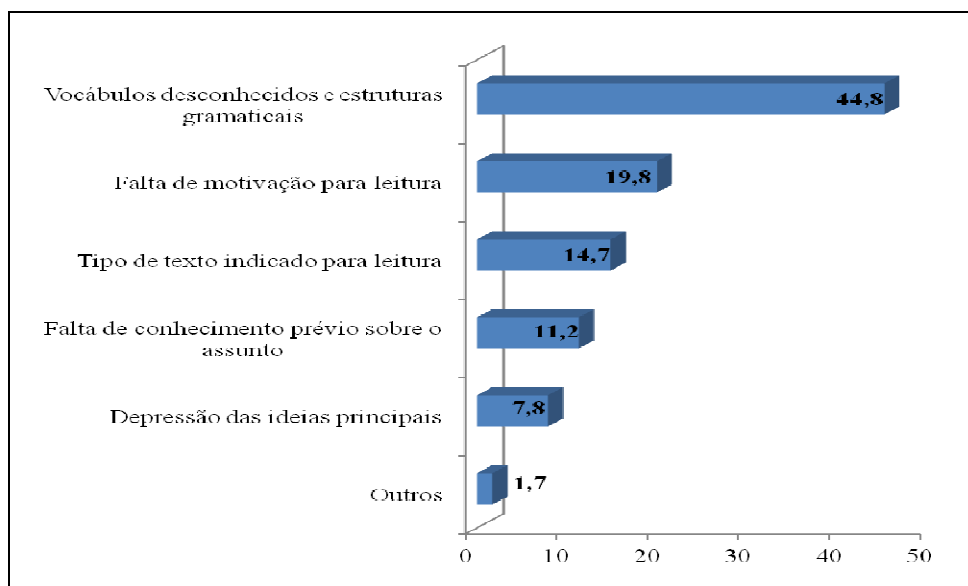
Infelizmente nosso aluno não tem o hábito da leitura, não gosta de ler, dificulta todo trabalho que direcione a prática da leitura. Sempre digo para os alunos que é por isso que nós vivemos em um sistema oprimido em que as pessoas não sabem seus direitos, porque não sabem ler, não tem esse hábito. (Sujeito 6).

Segundo os PCN²¹ (BRASIL, 2002) é necessário que a escola proporcione condições para que o alunado construam competências na leitura e desenvolvam junta a necessidade deles apropriarem-se dessas aprendizagens. Dando maior ênfase aos alunos que apresentam maiores dificuldades como leitores e escritores, possibilitando um despertar para que tais dificuldades transformem-se em facilitadores, dando mais segurança na apropriação da leitura de textos.

De acordo com os estudantes o fator que tornam mais difícil a leitura para os eles, são os vocábulo desconhecidos, os textos apresentados pelos professores são complexos e estruturas gramaticais vão além da sua compreensão (44,8%, 52 casos) seguido de falta de falta de motivação para leitura, de acordo com os estudantes os textos são extensos (19,8%, 23 casos) e tipo de texto indicado para leitura não desperta nenhum interesse nem curiosidade (14,7%, 17 casos).

²¹ Para que as dificuldades da leitura e escrita sejam superadas, a escola deve: montar uma boa biblioteca, de um acervo de livros e outros materiais de leitura; estabelecer, construir junto aos estudantes momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os estudantes que não têm o hábito da leitura que construam esse hábito (...) participem e descubram o valor que da leitura, despertando o desejo de ler. Segundo os PCN (BRASIL, 2002, p. 48).
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos segundo os fatores que tornam a leitura mais difícil



Fonte: Elaboração própria

A dificuldade e a falta de motivação desses estudantes diante dos textos possivelmente aconteçam porque esses textos são descontextualizados, estão fora da realidade dos alunos-leitores. O significado de um texto é construído (re)reconstruído na interação texto-sujeito e não como algo prévio a essa interação. A coerência, por sua vez, deixa de ser vista como simples característica ou qualidade do texto, e ocorre a ser vista a maneira como o leitor, a partir das informações explícitas na superfície textual, interage com o texto e o (re)constrói como uma configuração veiculadora de sentidos.

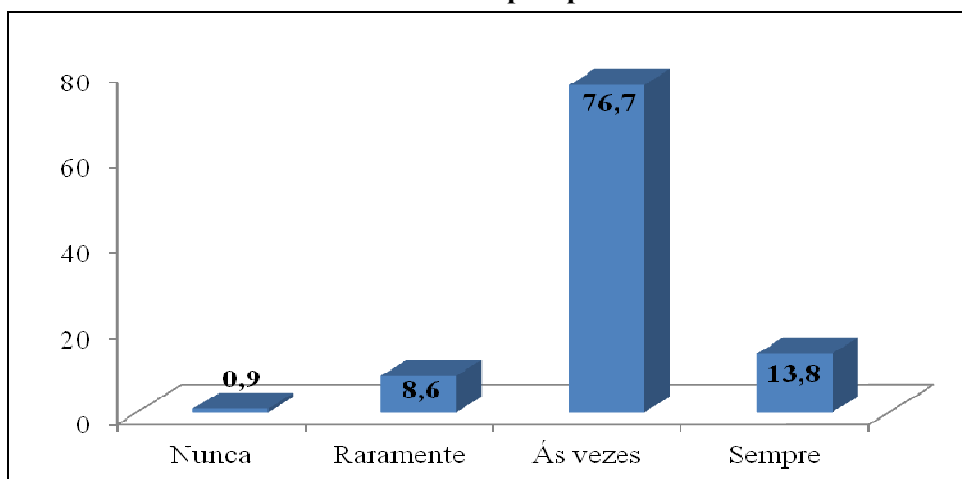
Esse ponto de vista deriva do caráter diálogo da linguagem, o indivíduo só se constrói como ator e agente e só produz sua identidade em face do outro. O ser humano só o é em face do outro e só se define como tal numa relação ativa com a alteridade (BAKHTIN, 1992). A compreensão do enunciado acontece com essa configuração, uma atividade interativa e contextualizada, pois demanda a mobilização de um amplo anexo de saberes e habilidades e a fixação desses saberes e desenvolvimentos no interior de um fato comunicativo.

Alguns autores avaliam a leitura como um alicerce da sociedade de conhecimento, elemento que promove a libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania. Segundo Karl Popper (1992, p. 101), “o livro é o bem cultural mais importante da Europa e

talvez da humanidade”. “Quem pratica a leitura, quem efectivamente lê, sabe mais e pode mais” (Ministra da Cultura de Portugal em 01/06/2006)²².

De acordo com a imagem abaixo o aluno não sente interesse pelo tipo de leitura indicada pelo professor.

Gráfico 7 – Distribuição dos alunos segundo a satisfação do aluno com a leitura indicada pelo professor



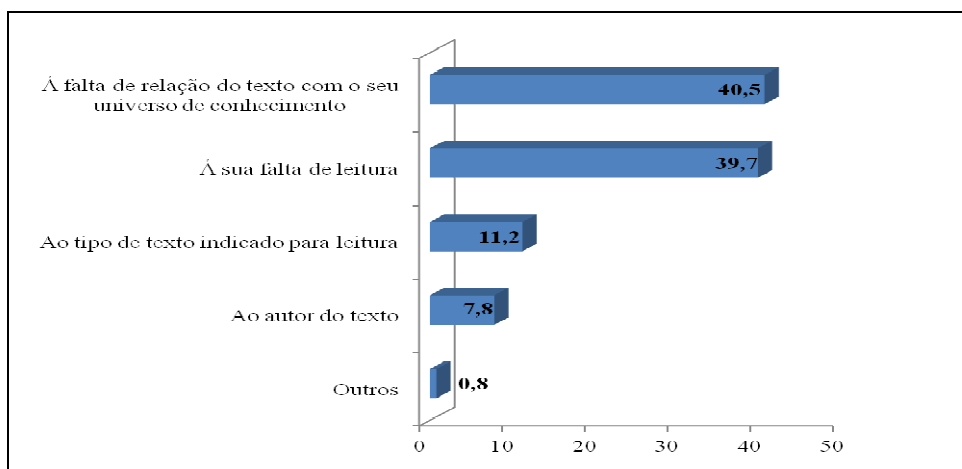
Fonte: Elaboração própria

O questionamento que emerge é como os professores deverão agir para que os estudantes adquiram as competências e habilidades fundamentais a sua formação cultural, tornando-se cidadãos e profissionais competentes e responsáveis, sobressaindo-se em suas funções, por meio de um conhecimento multidisciplinar. Compreende-se que são os docentes que de fato contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura.

De acordo com os estudantes do ensino médio a dificuldade maior na compreensão leitora e a falta de relação do texto apresentado pelos professores como o seu universo de conhecimento, ou seja, os textos não estão interligados com sua realidade, eles são muito complexos. Da mesma forma eles não deixam de assumirem sua responsabilidade, sua falta de hábito de leitura tem dificultado sua compreensão dos textos trabalhados em sala de aula.

²² (Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)) Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos segundo os elementos aos quais os alunos atribuem as falhas na leitura dos textos



Fonte: Elaboração própria

Esta incumbência é do professor, guiar os estudantes no convívio com fontes diversas de informações e conhecimentos, processando-as, para manter-se atualizado e associar ao seu dia a dia. Os educadores contemporâneos precisam instigar o estudante a buscar o autoconhecimento para um desenvolvimento pessoal e a ampliação da comunicação em todos os níveis sociais, para expansão de uma visão abrangente da realidade. Assim sendo estarão “aptos” a interagir em grupos, abertos às novas perspectivas e necessidades educacionais.

Demerval Saviani (2003)²³ ratifica uma pedagogia crítico-social dos conteúdos na qual professor e estudantes se deparam em uma relação social específica, que é a relação de ensino, com o objetivo de compreender e aprender os conhecimentos adormecidos e acumulados de acordo com a história, com o objetivo de construir e aperfeiçoar novas elaborações do conhecimento assinala que a questão de partida da ação pedagógica não seria a *preparação* dos alunos, cuja atuação é do professor (Pedagogia Tradicional) nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (Pedagogia Nova), mas seria a *prática social* comum a professor e alunos.

É preciso que o professor assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino, consideração à condição de ambos os lados dessa prática, professores e estudantes cúmplices intelectuais.

²³ Demerval Saviani (2003), afirma que na Pedagogia Nova, tudo partia do interesse do aluno, o professor agiria exclusivamente como um mediador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa pela busca do conhecimento caberia aos próprios estudantes. Dessa forma, a aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos, o meio e o professor. (Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010 – ISSN 1807-9539).

Pensando nessa “prática social” que o professor deve estar informado de que não satisfaz abordar meramente conteúdos atualizados em sala de aula, todavia emergir conhecimentos mais amplos e históricos, para que os estudantes possam refletir e compreender suas experiências e suas aprendizagens no seu meio social.

4.3 Professor: sujeito mediador do conhecimento

O papel do professor na educação contemporânea é de mediador e trabalhador social, na construção de uma sociedade mais justa, na qual os estudantes desenvolvam a criticidade e possam lutar pelos seus interesses em meio à sociedade.

Que é um professor? O que o distingue de outros atores sociais e de outros agentes profissionais? Qual a especificidade da sua ação, o que constitui a sua distinção? O professor, além de tantos adjetivos, é educador, mediador e transmissor de conhecimento.

No que diz respeito ao conceito de ensinar, a sua leitura é ainda cruzada por uma tensão profunda (ROLDÃO, 2005) entre o declarar um “conhecimento” e o fazer outros se apropriarem de um conhecimento, ou melhor, fazer aprender alguma coisa a alguém. No limite, e simplificando, têm-se associados à primeira leitura ao caráter mais tradicional do professor transmissor de conhecimento, referenciado a saberes disciplinares, e *a posteriori* a uma leitura mais metodologia e ampla a um campo extenso de saberes, incluindo os disciplinares.

O papel peculiar de *ensinar* já não é hoje em dia determinado pela simples passagem do saber, não por ideologias ou apenas por preferências pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. A compreensão do ato de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente favorável e profissionalmente característico da função em causa, num tempo de acesso amplo ao conhecimento e de estruturação das sociedades em volta da informação, do conhecimento enquanto capital global. Em tempos pretéritos, pelo contrário, esse entendimento de *ensinar* assumia um conceito socialmente relacionado, quando o saber acessível era muito menor, ou pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número limitado de grupos ou indivíduos.

(...) esse é o papel do professor, o intermediário, o mediador do aluno com o conhecimento (...). (Sujeito 6).

O professor deve atuar como mediador do conhecimento, de forma que os estudantes apreendam os saberes escolares em interação com os demais, e não somente absorvam passivamente. É dessa forma, que o docente colaborará para que o estudante construa o senso crítico e possa participar ativamente em seu meio social. Nesse contexto, cabe ao professor colocar-se como intermediário entre o estudante e o conhecimento e cabe ao estudante participar ativamente desse processo. É importante que o educador tenha ciência do seu papel enquanto professor-mediador no processo de ensino-aprendizagem e da consciência de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas sim possibilitar a construção do mesmo de forma crítica e ativa.

Os professores investigados têm essa compreensão da sua função enquanto professor mediador do conhecimento. É exatamente, refletindo nessa “prática social” que o educador ser conhecedor de que não satisfaz abordar apenas conteúdos em sala de aula, mas também, resgatar conhecimentos amplos e históricos, para que os estudantes possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

É importantíssimo o papel do professor na construção de formação de leitores, acredito que ele seja o único profissional na vida do aluno que tenha essa credibilidade de mediador não só em relação ao conhecimento, mas em todos os aspectos, não só o professor de língua portuguesa, porque leitura e produção só com professor de língua, todos os professores são importantes pra esse processo. (Sujeito 4).

A função de ensinar, nas sociedades atuais, e retomando outra linha de compreensão do conceito, é antes diferenciada, na nossa expectativa, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar denota assim, nesta leitura, necessariamente como a especialidade de construir junto um saber, fazer aprender alguma coisa, a que chamamos currículo, seja de que caráter for aquilo que se quer ver aprendido, a alguém, a ação de ensinar só se concretiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário do ato, sob a pena de ser anulada ou gratuita o alegada ação de ensinar. (ROLDÃO, 2005a)³.

(...) nós enquanto professor da Língua Portuguesa, poderíamos dizer que somos o profissional que é mais cobrado, porque nosso papel de mediador entre o aluno e o saber não é fácil, o professor de língua portuguesa tem uma carga maior, que é o professor que mais instiga que mais trabalha em cima de todas as propostas curriculares (...). (Sujeito 5).

Para que o professor aproprie-se desse saber e fazer com que o outro concomitantemente se aproprie desse conhecimento, que integra e mobiliza, atuando a convergência que consente ajustá-lo a toda circunstância é sim alguma coisa de específico, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

que se afasta da mera propriedade dos conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal (ROLDÃO, 2006).

O professor como qualquer profissional nos seus campos peculiares, é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe o conteúdo*, todavia *porque sabe ensinar*. E *saber de fato ensinar* é ser “especialista” dessa complexa, mas não difícil capacidade de mediar e transformar o saber conteudista curricular, ou seja, pela incorporação dos processos de aceder e usar o conhecimento, pela adequação do conhecimento do sujeito e do seu contexto, para amoldar-se- os procedimentos, de modo que o estudante aproprie-se dessa competência, processo mediado por um consistente saber científico nas mais diversas áreas envolvidas e um domínio técnico-didático, rígido do professor, corroborado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Instruir-se e exerce-se na prática, mas numa ação informada, nutrida, construída por velho e novo conhecimento formal, investigada, discutida e refletida com todos, principalmente com os supervisores ou, desejavelmente, tudo isto numa exercício conjunto de recíproca supervisão e construção de saber inter pares (ROLDÃO, 2005)²⁴.

Roldão (2005) ratifica expressando que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja um tanto acessível a todos, pois contemporaneamente conhecer é poder, depende em largo grau desta nova virada na profissionalização dos professores, a declaração e a subsídios de um saber profissional mais sintético, sólido e em constante atualização, obviamente na sua especificidade, e concreto nos seus embasamentos.

4.4 Professor leitor

Ensinar o estudante a ler é tarefa docente das mais importantes. Ler as literaturas, ler as pessoas, ler o mundo. Leitura plena, crítica, interpretativa. Leitura das entrelinhas. Todos que fazem a educação têm procurado soluções para fazer dos estudantes melhores leitores.

A linguagem docente não pode ser tão somente uma linguagem decente. O professor-leitor se manifesta na linguagem. E nós a identificamos, portanto, criativa por ser uma linguagem que impressiona, nos sensibiliza, comove, provoca, às vezes choca, mas

²⁴ (Artigo: Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional (Maria do Céu Roldão Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007)

sempre leva o estudante, o ouvinte a se interiorizar, a sentir emoções fortes, determinantes, talvez conflitantes, capazes de despertar-nos integralmente para uma visão mais clara da realidade.

Para indicar atividades sociais de leitura em sala de aula e patrocinar o uso de estratégias e a solução de problemas evidentes nessa área de atuação humana, é útil que o professor, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, agindo como um exemplo para os estudantes (FERREIRA, 2004). Dessa forma, os cursos de formação inicial ou permanente de professores devem ampliar o conceito sobre leitura e propor condições diversas da mesma aos graduandos de licenciatura, consentindo que conjecturem sobre a própria história de leitura para que dessa forma possam prosseguir de forma que se tornem e formem leitores competentes, e, consecutivamente, igualmente seja um professor de leitura capaz de desenvolver a competência leitura dos estudantes e tenha além da consciência o hábito dessa prática.

O sujeito um ressalta a necessidade de o professor ser um leitor praticante, pois sua função enquanto formador exige tal postura, conforme expresso:

É fundamental o professor gostar de ler, ele lida com o conhecimento. Adquire-se a ciência dos fatos lendo, ele está ali para orientar o que é enriquecedor para os alunos, como ele vai fazer essa orientação se ele não tiver essa prática? É impossível. (Sujeito 1).

O discurso do professor supracitado é relevante, principalmente para nós professores, já que assumimos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e preparação para o futuro desses jovens. Compete-nos interpretar quais os sinais emergentes na realidade, que denotem que estamos preparando os nossos estudantes, cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos.

No que diz respeito à leitura, a mudança na concepção do professor como leitor e como formador de leitores principiou a emergir a partir da década de 1970 principalmente nos livros didáticos, os quais começaram a apontar o trabalho do professor, apresentando o norte metodológico para leitura e interpretação de textos, a partir desse momento o professor passou a refletir sobre sua prática em sala de aula.

Apesar da problemática que envolve as práticas com leitura ainda nos dias de atualmente, houve, no Brasil, um evidente avanço na postura teórica adotada nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)²⁵ em referência ao enfoque leitor/produtor de textos.

Trabalhar com a leitura com caráter reflexivo e dialógico demanda grande insistência, preparação e elaboração por parte do professor, porque, à medida que ele consente o estudante ser agente, ser participativo e ter voz ativa em na sala de aula, ele se expõe e poderá expor, sobretudo, seus despreparo em relação ao assunto em discussão, o que ainda leva muitos professores a usarem o livro como suporte fundamental em sala de aula, pois às respostas já estão prontas do livro didático e a não permitirem questionamento dos estudantes quanto à sua veracidade. Conforme depoimento do sujeito 2 abaixo.

(...) A gente sai da faculdade pra sala de aula completamente desorientado sem saber o que vai fazer; meus dias iniciais como professora foi um fracasso, o que hoje me fez ver como devo ser foi a leitura; apanhei muito pra hoje ter uma postura diferenciada do que eu tinha antes, mas fui buscar isso na leitura da minha vida da minha prática e ainda mais ter a preocupação de buscar uma forma diferente, onde a gente vai buscar? Nos livros. Hoje não tenho essa prática de ler, mas no meu início tivi que ir buscar coisas novas, pra tornar a aula mais dinâmica e foi à leitura de mundo do que eu estava vivendo pra poder transformar minha postura com uma postura que realmente meus alunos aprendessem mais. (Sujeito 2).

Percebemos também um paradoxo na fala do sujeito dois, quando expressa a relevância da leitura e a necessidade do professor enquanto formador fazer uso constante dessa ferramenta, no entanto não tem o hábito da leitura, não nos parece muito coerente à relação entre teoria e prática no exercício de ensinar. Perguntamos ao sujeito: A professora Marisa Lajolo, no artigo "O Texto não é Pretexto", publicado no livro "Leitura em Crise na Escola". Assegura que se a prática do professor não consistente, se ele não for um bom leitor são grandes as possibilidades de que seja um mau professor. Foi perguntado ao professor se ele concorda com essa afirmativa acima e obtivemos as seguintes respostas.

Discordo completamente, uma coisa não tem nada a ver com a outra, a gente não vai servir como exemplo, mas a gente tem como fazer com que nossos alunos entendam a importância da leitura na vida deles, na vida futura, o futuro dele não vai depender do meu exemplo do que eu faço, vai depender

²⁵ Entretanto, Rojo (2002, p. 34) destaca que ainda há: (...) um enorme lacuna entre a teórica adotada e a prática efetiva de leitura e produção de textos em sala de aula. Os PCN não são claros e nem compreensíveis e até mesmo os professores, na maioria das vezes, conseguem compreender ou, mesmo, pelos formadores de professores. Há necessidade se adotar novas ações implementadoras (formação de professores, elaboração de materiais). No entanto se estas ações continuarem caudatárias, ou seja, seguindo caminhos de outros, de saberes de referência mais sedimentada nas práticas e na cultura escolar deixará, mais uma vez, de corroborar para uma política de letramento de extrema necessária no Brasil hoje (...)

talvez eu possa colaborar de alguma forma quando eu disser que a leitura é importante_que isso vai servir pra ele futuramente se eles quiserem ter realmente um futuro melhor ou até mesmo sua vida pessoal, compreender as coisas ao seu redor; a dizer que eu vou fazer com que ele fracasse, porque eu não leio, porque não gosto muito de ler, de forma alguma, a gente tem o poder de utilizar as palavras pra tudo, pra convencer, pra emocionar, pra mentir, expressar o que a gente quiser, mas se a gente utilizar da melhor forma a gente pode ter bons resultados. (Sujeito 2).

Na maioria das vezes o professor não arrisca mudar sua prática, porque não tem consciência de seu papel enquanto sujeito mediador, transformador e da importância do relacionamento interpessoal na sala de aula. A forma de o estudante se inserir no meio social, de ser compreendido, de se expressar e o estímulo para que o estudante cresça enquanto um cidadão crítico muitas vezes passa despercebido pelo professor e desvalorizado, que se comporta como um mero transmissor de conhecimento.

O Movimento da *Escola Nova*²⁶ levou os investigadores em educação a uma reflexão a respeito de o papel social na esfera da educação. Contudo, nem sempre os pais realizaram um trabalho conjunto com a instituição “escola” no sentido de desenvolver competências e habilidades em seus filhos; muitas ações dos pais diante a educação de seus filhos eram consideradas como impróprias pelos “especialistas da educação”, o que se explicava pelo fato de que “o dia a dia doméstico estaria permeado por práticas totalmente afastadas dos paradigmas valorizados...” (MAGALDI, 2003, p. 281). Quem sabe, essa maneira de observar a educação pelo movimento da Escola Nova tenha influenciado a maneira de muitos pais, contemporaneamente, “desobrigando-os” a instigar a prática de leitura em seus filhos e designando à escola essa tarefa.

Pesquisas revelam que famílias de classes populares colocam na escola suas expectativas em relação à educação de seus filhos, ou seja, “amoldar-se a leitura à escola e às formas escolares por meio das quais ela se concretiza” (CASTANHEIRA apud BATISTA, 1998, p. 28); e, também, em espaço com altos índices de analfabetismo, “a escola e suas professoras idealizam, para as populações que as envolvem, um dos exclusivos ambientes de contato com a prática da escrita e com o mundo dos ‘outros’...” (DIAS, op. cit., p. 28) e os

²⁶ Olhando por outra perspectiva: Com a chegada da Escola Nova, houve um avanço, pois preocupações surgem com a realidade, mas que acabou ficando limitado ao conhecimento da dimensão psicológica do aluno. Ora, esta é uma posição insustentável, hoje dado o progresso na área da ciência da educação que incorpora contribuições da sociologia, antropologia, economia, política etc. Faz-se necessário o confronto com a realidade, e é para este confronto que a educação deve estar atenta. (VASCONCELLOS, 2000, p. 104)

educadores são avaliados como “mediadores significativos na formação de alunos-leitores” (EVANGELISTA, 1998, p. 81)²⁷.

Paradoxalmente, a própria escola converge contra a leitura no Brasil. Investigações realizadas para traçar um perfil sobre a situação da leitura no país trouxe a tona que, entre os investigados a maioria certificou que não ler nada, há aqueles que não leem por dificuldade para entender as frases. São os “analfabetos funcionais”, que são alfabetizados, exercitados para decodificar, todavia que não conseguem transformar esse ato mecânico em compreensão, o que enfraquece não apenas a qualidade de ensino do país, todavia a formação dos estudantes enquanto cidadão. São estudantes que, mesmo após anos de escolarização, “não conseguem construir as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade almeja e das quais necessita” (ALARCÃO, 2001, p. 16).

Temos diversos fatores que vem a dificultar a formação do estudante/leitor e que deve ser respeitado em relação à prática docente para se trabalhar a leitura, além da falta de apoio da família em relação à formação escolar de seus filhos o professor sente dificuldade em dá nova direcionamentos a sua prática, sabe a necessidade de “novas” metodologias, “novas” práticas, no entanto sente-se despreparado para essas demandas inovadoras e percebemos mais uma vez que o discurso do professor não condiz com sua prática em sala de aula. Conforme observamos o discurso do sujeito três abaixo:

O professor que ler tem sempre o que dizer, sempre tem o que acrescentar, tem um léxico, um vocabulário amplo, consegue persuadir o aluno. Então professor que não ler, é um professor deficiente em sua prática docente, sem dúvida. (pensando) se o professor não conseguiu ter essa relação amorosa, essa dimensão afetiva, mas que o professor seja um leitor por considerar que sua prática, o exercício da sua cidadania, tudo depende da leitura. Mas que haja a conscientização de que ele é obrigado a ser um leitor e um bom leitor, porque a sua prática o obriga a isso. E a sua dimensão cidadã se verifica que esse é o caminho não pode ser diferente. (Sujeito 3).

Veremos mais adiante uma reflexão onde Nóvoa menciona o excesso do discurso do professor e à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes, ou seja, o discurso do professor não condiz com sua prática pedagógica, observamos o paradoxo no discurso do professor em relação a sua prática, como observamos nesses dois discursos do sujeito um:

Na minha prática docente a leitura não é algo constante, encontramos por parte dos alunos muita resistência em leitura, eles resistem muito em realizar

²⁷ Artigo *Retrato da leitura no Brasil*, divulgada no Correio do Livro da UnB, ano 2, nº 4, mar.-abr. de 2002. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

essa prática de leitura, é muita resistência, de modo que confesso é mais fácil trabalhar a gramática, é mais fácil ser uma professora gramatiquêira mesmo do que trabalhar a leitura, a resistência a leitura é tanta que a gente acaba desanimando e elegendo a gramática como foco. (Sujeito3).

O professor precisa refletir mais sobre sua prática e sua insatisfação pode ser involuntária e inconscientemente transmitida os estudantes, fragilizando a qualidade de ensino que oferece em sala de aula e a futura formação dos estudantes. Os professores devem tomar conhecimento sobre o que não deu certo no passado para transformarem no futuro em suas práticas docentes (IMBERNÓN, 2000).

Para Vasconcellos (2000, p. 105)²⁸,

Os professores deve ser consciente que não é possível educar, ensinar sem ter como norte a realidade e sem estar sempre a ela vinculada. Sendo conhecedor dessa realidade, é possível saber a sua importância. Isto ajuda a compreender por que eventualmente ‘a coisa não acontece’ e, por outro, ajuda a encarar, a fim de que, com efeito, venha a acontecer, pela intervenção calculada. (VASCONCELLOS, 2000, p. 105).

Esse autor complementa (Ibidem, p. 108) que é preferível “sacrificar” um pouco de tempo para refletir sobre a realidade a cerca da coletividade do que perder todo o tempo e trabalho em sala de aula, que se tornar ineficaz por não atender às necessidades dos estudantes.

O professor precisa repensar seu papel enquanto educador e definir-se profissionalmente, o que pode acontecer através de um processo de autoconhecimento ao refletir-se se: “Em meio a diversos desafios e dificuldades, almejo prosseguir sendo professor? Considero que é aqui que desejo ‘gastar minha vida’? Estou inteiro?” (VASCONCELLOS, 2000, p. 106). “Será um desperdício de energia que traz recompensas ou, de certa forma, que não receberá reforço?” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 129). É necessário o professor refletir sobre sua prática e partir para ação, atuar como um profissional reflexivo que saiba atrelar o processo de reflexão crítica à sua prática docente, o que não é tão simples, pois poderá existir um distanciamento entre teoria e prática no transcorrer da formação de professores, dificultando a relação entre conceitos teóricos e práticos, isto é, primeiramente o professor ‘aprende’ o conteúdo e posteriormente deve usá-lo, aplicá-lo em sua aula.

²⁸ Artigo sobre a Importância Da Formação Do Professor Para Trabalhar A Leitura De Maneira Plural E Reflexiva Com Seus Alunos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

No decorrer do processo de entrevista do sujeito 4 percebe-se em sua fala em todo momento a preocupação do sujeito em gostar de ler e passar esse sentimento de ‘afeto’ pela leitura aos seus estudantes.

Se o professor não é um leitor o que ele vai falar? O que ele vai dizer? Sabemos que o professor tem suas dificuldades e suas limitações, suas deficiências, o professor precisa trabalhar não sei em quantas escolas pra sobreviver, tudo isso prejudica seu trabalho e às vezes ele não é o único culpado porque não vai buscar, porque ele não quer desenvolver, mas a situação faz com que ele não seja um profissional que não é leitor, que não sabe objetivo da vida e estão todos aí na sala de aula e o aluno vai se formando também deficiente ou não. (Sujeito 4).

O discurso do sujeito supracitado, expressa o importante papel que o professor avoca presentemente na educação é reforçado pelas palavras de Marcondes (2002) de que só um professor que reflete sobre sua prática pode formar alunos reflexivos, e complementa explicando que todos nós refletimos na ação a respeito da ação, mas que só nos tornaremos professores de fato reflexivos quando a prática reflexiva se tornar uma constante, “inserindo-se em uma relação analítica com a ação, que a reflexão seja elemento da identidade deste profissional no exercício cotidiano da profissão” (idem, 2002, p. 195-197) O professor não pode forçar seus estudantes a refletirem, contudo pode conquistá-los para tal, uma vez que o indivíduo está em constante mudança e é presumível tornar seus estudantes críticos, mesmo que esse desafio demande comprometimento e dedicação do professor a médio e longo prazo. O professor, muitas vezes ignora não apenas os estudantes que ele necessita transformar, mas também a si mesmo. Ele precisa de um processo dialógico consigo mesmo, a fim de refletir sobre sua experiência e as necessidades da realidade que o cerca.

O professor é o exemplo de tudo, o professor que é um bom leitor, quando ele fala o seu discurso é um discurso convincente, é um discurso cheio de poesia, o discurso tem uma boa oratória, porque quando falo da minha prática falo com segurança e com convicção. Quando o professor prega aquilo que ele não faz, seu discurso é desacreditado. (Sujeito 5).

Faz-se necessário o professor saber correlacionar a teoria com a prática, é muito importante para o ensino, uma vez que se entende ainda hoje a problemática de se inter-relacionar o conhecimento gerado por investigadores na área educacional com a prática dos professores em sala de aula.

Constantemente trabalho leitura em sala de aula, a metodologia é que é diversificada de acordo com cada aula. Agora tem aula que é direcionada pra leitura e compreensão de texto. Mas se a aula é voltada pra gramática não

dou direcionamento pra leitura Não é fácil trabalhar leitura dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentro das propostas, agora que também não é tão difícil. Os alunos gostam de fazer leitura da maneira deles, quando a gente leva a proposta para a sala de aula eles acatam, agora dependendo da didática que a gente quer aplicar em cima daquela leitura há certa resistência, mas o trabalho é feito. Quando a aula é voltada pra gramática a leitura é menos objetiva. (Sujeito 5).

Antônio Nóvoa (1995)²⁹ argumenta que os professores estão em uma encruzilhada, observamos que os novos tempos exigem ‘novas’ posturas, ‘novas’ práticas de ensino/aprendizagem, que sejam refletidas e refeitas identidades e que os mesmos repensem suas práticas tanto profissionais como pessoais. Por sermos um dos provedores importantíssimos do saber e do conhecimento, nós, professores, vivendo profissionalmente de sermos professores, têm por outro lado, a responsabilidade intransferível de iniciar e orientar os estudantes no mundo do saber e motivar os estudantes a valorizar o bastante este saber, saber que nos aperfeiçoa como seres humanos, e que, trabalhando contra si mesma, dá prioridade ao ensinamento de outras “coisas”, com a única intenção de tornar nossos alunos matéria viva para o mercado de trabalho. Porque lutamos para sermos profissionais conscientes da docência, nós, professores, queremos adquirir um grau mais exigente de conhecimentos, e queremos crescer como profissionais da palavra. E, para atingir essa meta, não há melhor caminho além da leitura, que nos concede a intimidade com a linguagem.

O professor-leitor, para ser coerente com uma pedagogia atenta à realidade real, está atento à contínua criação de palavras, e com ela aprende a enriquecer suas aulas.³⁰ O sujeito 6 é o único professor do sexo masculino na rede estadual que trabalha com o ensino da Língua Portuguesa, a vinte dois anos trabalha com o ensino médio, segundo o professor gosta do que faz, nossa surpresa foi por ele está próximo de se aposentar não demonstrava tanto cansaço, suas práticas eram inovadoras, sempre com pensamentos positivos em relação aos estudantes, a educação, a novas metodologias de ensino, observamos na sua fala uma preocupação extrema por parte dele em conscientizar e motivar os estudantes sobre a importância de sempre estarmos lendo, segundo ele sempre diz ao estudante a seguinte frase:

²⁹ Antônio Nóvoa ressalta que há medidas que é urgente tomar, no exterior e interior da profissão docente. Os enfoques (auto) biográficos possivelmente ajuda-nos a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a apresentar uma profissionalidade fundamentada em novas práticas de investigação, de ação e de formação (NÓVOA, 1995).

³⁰ Na educação as novas leis, tanto no Brasil como em outros países pedem um novo profissional de educação conectado com os acontecimentos do mundo. É importante observar uma contradição quanto às exigências para este novo modelo de professor do século XXI, para que o professor se atualize e esteja conectado com o mundo (livros, internet, períodos, palestras, exposições, teatro, cinema, congressos), no entanto, isso custa um preço. E o salário do professor é fictício, mal dá para o professor sobreviver, diante desse salário de miséria o professor trabalha de duas a três turnos.

“Só se vivencia a cidadania com a compreensão da realidade, sem essa compreensão as situações tornam-se mais difícil para o indivíduo, ele fica a mercê dos outros.” (Sujeito 6).

Portanto a reflexão não deve se reduzir ao aspecto teórico, todavia deve reconduzida a mudança na prática de ensino: “reflexão na ação, a partir da ação e sobre a ação” (FULLAN; HARGREAVES, 2000; ALARCÃO, 2001; LIBERALI, 2000; MARCONDES, 2002). De acordo com esses autores, somente a experiência do professor em sala de aula pode não ser satisfatória para que o professor possa fazer uma reflexão crítica a propósito de sua prática docente, ele deve ir além das impressões subjetivas que ele tem sobre sua prática, utilizando-se, por exemplo, de um *feedback* dos próprios estudantes sobre exercício da sua prática, de discussões particulares ou em grupo com seus colegas de trabalho, e de momentos de isolamento consigo mesmo.

O professor precisa constantemente fazer uma auto-avaliação da sua prática didática, estar preparado para escutar e refletir junto aos estudantes, os colegas e todos ao seu redor que talvez ele não esteja trabalhando tão bem quanto imagina e ser informado das possíveis falhas que possivelmente estar ocorrendo em sua prática docente e que ele precisará dá continuidade a sua formação o quanto antes, a fim de não comprometer a desenvolvimento de seus estudantes e a sua integridade profissional.

Se o professor não ler como ele fará um trabalho de qualidade um trabalho melhor? O professor precisa ser um bom leitor, precisa entender o mundo, não só na área dele, ter um conhecimento global, o professor precisa ter essa conscientização. Às vezes a situação econômica, aí ele procura uma válvula de escape mais fácil de chegar a um emprego, só que ele não tem esse direcionamento que pra ser professor é preciso ser um bom leitor ele precisa entender o mundo um entendimento global. A formação do professor formação é precária. Ser professor é enfrentar desafio, é plantar a semente e querer que essa semente venha a gerar fruto, é o desafio de repassar e fazer com que o aluno assimile da melhor forma possível. (Sujeito 6).

Mesmo que ao professor a leitura se evidencie como uma forma de ser que toma forma e se fortalece ao longo da sua história, observamos que existem vários condicionantes emergindo negativamente na constituição da sua forma de leitor. O retrato do professor-leitor é, indubitavelmente, de muita amargura, considerando a necessidade de apresentar aos estudantes o entusiasmo, a paixão pela escrita através do testemunho concreto. Essa angustia cresce ainda mais quando pensamos na complexidade da prática docente na contemporaneidade. Com o surgimento das tecnologias da informação e da Internet, a produção e circulação de textos "pedindo por leitura" chega a índices incompreensíveis, que transformam radicalmente as maneiras de acessar e ler as múltiplas configurações da escrita.

A era da informação impõe novas competências e habilidades de leitura, transformando, por isso mesmo, os modos de sistematizar didaticamente o conhecimento para efeito de aprendizagem por parte dos jovens. No entanto, seja pelo esforço pessoal, seja pela inserção de políticas de formação continuada, voltadas ao desenvolvimento do repertório cultural dos profissionais da educação formal, o professor deve urgentemente direcionar-se no sentido de se tornar um leitor experiente e consciente do seu papel, revertendo essa maturidade em interesse de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores à sua imagem.

4.5 Formação docente na contemporaneidade

As investigações sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão do exercício da práxis do professor, que é adotado como mobilizador de saberes profissional. Avalia-se, deste modo que este, em sua trajetória, (re)constrói e seus conhecimentos segundo a demanda de sua utilização, suas experiências, suas trajetórias formativos e profissionais, dentre outros.

A discussão sobre a formação acadêmica do professor emana de décadas em conferências, congressos, movimentos e outros acontecimentos similares, onde se investiga encontrar um meio termo com o objetivo de uma formação ideal ou imprescindível do professor do ensino básico e médio, no entanto, perante o público que destas discussões participa.

Tais discussões, quase sempre se voltam para a declaração da necessidade de uma política nacional de formação de professores e concomitantemente, desfavorece aos professores, tecendo um perfil profissional por meio de um rol de competências cognitivas que precisariam ser ampliadas pelos cursos de formação continuada, não que tais formações não sejam necessárias, mas muitas das competências e formações poderiam e deveriam ser trabalhadas nos cursos de graduações. Contudo, essa extensa e continuada discussão, não têm emergido propostas que excedam o nível de sugestões contemplativas a respeito de necessidade de uma adequada formação dos educadores.

De acordo com o artigo de Antonio Nóvoa³¹ sobre o excesso do discurso científico educativo e à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes, nos faz refletir sobre a realidade

³¹ Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. António Nóvoa. *Universidade de Lisboa*
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

discursiva que traz a tona grande parte dos textos sobre educação neste final de século, como veremos um trecho abaixo.

A profissionalização dos professores depende da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. São naturais que os momentos fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos fortes de afirmação profissional dos professores. Toda via, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, já que provocam a “deslegitimação” dos professores como coautores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece essencial para compreender alguns dos dilemas atuais da profissão docente. Conforme expressa algumas declarações dos professores a seguir.

Ser professor é uma profissão importante, pena que não é reconhecida, o professor tem o poder de despertar o desejo no outro de aprender. É uma profissão tão importante e não tem reconhecimento, o professor é o orientador do aluno para as melhores escolhas. Fico muito triste com essa falta de valorização. (Sujeito1).

Em tempos pretéritos, acreditava-se que o professor ao finalizar a graduação seria capaz, estaria apto para atuar na sua área o resto da vida e quanto mais tempo o professor permanecesse em sala ministrando aula, mais ele tornava-se competente. A escola contemporânea não deixa de instituir uma novidade social e cultural. Atualmente o desempenho do professor não mais pode ser pensado e acatado como uma questão de formação teórica tão somente. A escola hoje é uma ruptura com a escola do passado. Além disso, as relações sociais nesse novo processo, não podem mais ser tomadas como exemplo, a escola é viva é dinâmica, não é mais a mesma do passado, apenas a graduação não faz do professor um mestre acabado, formado.

Dessa forma, o professor deve estar consciente de que sua formação é permanente e integrada no seu cotidiano na escola. Assim sendo, o professor não pode privar-se de estudar: o prazer pela formação e pela leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar essa necessidade pelo conhecimento, pela informação para os estudantes. O educador que não tem prazer em aprender não ensinará com prazer. (SNYDERS, 1990). O professor deve idealizar sua formação como um processo constante associado ao dia-a-dia e ser sujeito ativo em todas as etapas do seu processo de formação.

A gente sai da faculdade pra sala de aula completamente desorientado sem saber o que vai fazer; meus dias iniciais como professora foi um fracasso, o

que hoje me fez ver como devo ser foi a leitura; apanhei muito pra hoje ter uma postura diferenciada do que eu tinha antes, mas encontrei isso na leitura da minha vida, da minha prática e ainda mais ter a preocupação de buscar uma forma diferente, onde a gente vai buscar? Nos livros. Hoje não tenho essa prática de ler, mas no meu início tive que ir buscar coisas novas, pra tornar a aula mais dinâmica e foi à leitura de mundo do que eu estava vivendo pra poder transformar minha postura com uma postura que realmente meus alunos aprendessem mais. (Sujeito2).

Percebemos na expressão do sujeito dois o sofrimento, o despreparo ao depara-se com uma sala aula. Percebemos que a universidade joga o professor nas escolas sem o mínimo de conscientização sobre os desafios a serem enfrentado em sala de aula. O professor deve estar disposto a para enfrentar os grandes desafios que seguramente virão, e, para tanto, estar constantemente se atualizando e principalmente, saber desenvolver e gerir práticas pedagógicas eficientes, assim, estará realmente dando a sua contribuição como educadores. Nóvoa (1995, p. 23) postula que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: o sujeito, como agente, e a instituição escolar, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor supracitado a formação continuada se dá de modo coletivo e estar sujeito à experiência, ao conhecimento e a reflexão como instrumentos contínuos de análise.

E não convence mais o professor dizer que teve uma formação acadêmica deficiente, a formação do professor é contínua, ele precisa ter essa consciência e se preparar melhor, estudar mais, para dessa forma exercer seu papel em sala de aula, sentir essa deficiência na formação do professor, não me sentia muito bem exercendo o magistério, decidir ingressar em outro curso acadêmico. (Sujeito3).

O sujeito três, sente-se desvalorizado e marginalizado enquanto professora, na compreensão desse sujeito, a educação brasileira é um faz de conta. Professores despreparados academicamente, ministrando aulas para alunos no ensino médio, alunos semianalfabetos, o sujeito ainda completa dizendo que a história repetiu-se a cada ano, e reproduzimos aquela máxima reproduzida por todos: os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprende e o governo finge que nos paga e está tudo certo. O referente sujeito faz bacharelado em direito para sair do magistério, pois ele diz não suportar tamanho paradoxo entre a prática docente em sala de aula e a realidade educacional brasileira.

Gauthier (1986) e seus colaboradores identificam a existência de três classes relacionadas às profissões: profissões sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. A inicial hierarquia, ofícios sem saberes, envolveria uma falta de sistematização de um conhecimento próprio do educador envolvendo bom senso, intuição, experiência etc. Já

em relação à segunda, os saberes sem ofício distinguem-se pela formalização do ensino, restringindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Torna-se saberes que não condizem com a realidade. Esta hierarquia, de certa forma, não corrobora para o fortalecimento da profissionalização docente. A última divisão apresenta um ofício feito de saberes, que abarcaria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber:

- *Disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- *Curricular*, referente às mudanças da disciplina em programa de ensino;
Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica;
- *Da Experiência Pedagógica*, concernente ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- *Do Conhecimento*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.;
- *Da Ação Pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado pública e testado.

Para Gauthier os saberes docentes são aqueles construídos na prática e mobilizados tendo em vista um trabalho atrelado ao ensino e ao universo da prática docente, exigindo da atividade docente uma reflexão prática constantemente. A formação profissional do professor corresponde ao curso acadêmico adequado, somado ao conhecimento acumulado ou prévio, entretanto isso não é o suficiente. Faz-se necessário a atualização continuada à necessidade da formação continuada no processo ensino/aprendizagem, a necessidade da construção do saber, do interagir constante.

Nóvoa (1995)³² ressalva sobre a importância da formação continuada do professor. A maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores e continuação desse processo se faz necessário também, criar condições de trabalho e formação continuada, oportunizar momentos de estudo para os professores. Isso sugere que a escola deve produzir espaço para esse crescimento, que o professor sinta essa necessidade de

³² Nóvoa ressalta que a formação deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. (NÓVOA, 1995, p. 30).

completude em sua formação profissional, tenha compromisso e esteja cômico do seu papel enquanto educador.

O professor precisa rever seus conceitos enquanto professor para tentar amenizar essa situação, porque tudo agora vai depender dele em sala de aula, não adianta mais ficar arrumando desculpas ou lamentar alguma coisa que foi deixada de ser aprendida em sua formação. Não se admiti mais esse discurso. Despertei para outra perspectiva de ensino quando ingressei no curso de pós-graduação. (Sujeito 4).

Recentemente foi publicado artigos em que dois autores canadenses abordam muito bem esse velho e sempre atual tema e ressaltam as funções fundamentais desempenhadas pelo professor como herdeiro, mediador, intérprete e crítico da cultura da sociedade, na qual os estudantes e inserirão. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004)³³.

No Brasil, a formação rápida do professor, o descrédito das suas condições de trabalho, o salário defasado e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos de ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou não desenvolvam esse hábito. O resultado desse quadro lamentável é decorrente da dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, homogeneização das condutas didáticas, ausência de competências e habilidades em relação à leitura por parte de aluno e professores, despreparação intelectual do professor, alunos despreparado intelectualmente para as respectivas séries, etc. Para alavancar a qualidade da educação é preciso, antes de qualquer coisa, melhorar a seleção dos exames, a formação acadêmica, o estatuto social e oferecer melhores condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera, se possuírem os conhecimentos e as competências, as atributos pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida certamente irão superar as expectativas desejadas.

Vivemos em uma era em que as instituições como diz na linguagem da moda: recicla o professor devido a essa lacuna que fica na graduação, as instituições estão fazendo capacitações, formações continuada, então a formação do professor não passa só pela faculdade ela perdura. (Sujeito5).

³³ No artigo “O Professor e a Formação para a Pesquisa”. Publicado na ECCOS – Revista Científica, São Paulo. V. 7, nº 2. 333-349; jul/dez 2005. Menga Ludke expõe o resultado de uma investigação, a relevância do desenvolvimento profissional do professor e a relação professor e a pesquisa em conexão com seu aprimoramento. Onde se tenta compreender, como se processa ou como deveria ser a formação do futuro professor para a prática de pesquisa. Mostrando o despreparo do professor, pelo fato de não acumulares nenhuma experiência ligada à pesquisa ligada a graduação. Esse é um fator limitador na escola de educação básica. A investigação aponta as dificuldades e os desafios a serem superados, em relação tanto a formação do futuro professor, enquanto pesquisador, quanto a prática da pesquisa nas escolas de educação básica, sobretudo as de rede pública.

Tardif (1999, p. 10) considera a questão dos saberes profissional e a sua analogia na problemática da profissionalização do ensino/aprendizagem e da formação de professores. Analisa que a diferença entre as profissões está no caráter do conhecimento profissional que, por sua vez, emerge as seguintes particularidades:

- É especializado e formalizado;
- É obtido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título;
- É pragmático, voltado para a solução de problemas;
- É indicado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles;
- É avaliado e autogerido pelo grupo de pares;
- Promove improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão;
- Exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução;
- Sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

O fundamento e a ampliação destas características no ensino e na formação de professores consistem em um dos objetivos da ação da profissionalização do professor que, contemporaneamente, tem buscado constituir um repertório de conhecimentos e gerar competências para a formação e a prática do ensino/aprendizagem. “Se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado” (TARDIF, 1999, p. 10).

A formação do professor é uma formação precária, saímos da faculdade despreparada para exercer o magistério. Ser professor é confrontar-se com diversos desafios, é plantar a semente e querer que essa semente venha a gerar fruto, é o desafio de repassar e fazer com que o aluno assimile da melhor forma possível o conhecimento. (Sujeito 6).

O mundo³⁴ no seu conjunto evoluciona rapidamente que os professores, como, aliás, os diferentes profissionais, precisam admitir que a sua formação inicial não lhes baste para o resto da vida, devem constantemente atualizando-se e aperfeiçoando os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina lecionada e a competência pedagógica precisa ser cuidadosamente considerado. Em certos países critica-se o sistema por negligenciar a pedagogia; noutros, esta é privilegiada

³⁴ Artigo: Fonte educação um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI MEC (Ministério da Educação e do Desporto)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

em excesso dando origem a professores com conhecimentos escassos da disciplina que lecionam. Ambas as competências são imprescindíveis e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se reciprocamente. A formação de professores precisa, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule à competência de interrogar-se, a interação, a julgamento de diferentes hipóteses. Uma das intenções essenciais da formação de professores quer inicial quer contínua, é desenvolver nesses profissionais a condição de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera que eles tenham e concomitantemente possam em ao mesmo tempo cultivar nos estudantes o mesmo leque de qualidades. É preciso dar aos professores instrumentos de que necessitam para poderem desempenhar melhor as suas várias funções. Em compensação, os estudantes e a sociedade na sua interatividade têm o direito de aguardar desses autores que cumpram o seu ofício com dedicação e com um profundo sentido de responsabilidades.

Partindo das investigações emergentes, percebemos que, embora existam diversas tipologias e formas de elucidar a questão dos saberes docentes, é proeminente ponderar na investigação da questão não só o desenvolvimento intelectual e profissional, mas concomitantemente o desenvolvimento pessoal do professor, ressaltando que o conhecimento é constituído a partir do conjunto de historicidade do meio social vivenciado e transformado em conhecimento da experiência. Ratificamos que a docência não é um dom, mas um ofício reconstruído através de um processo formativo que envolve um percurso particular e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico, contínuo e progressivo. O compromisso fundamental do educador é com a organização, construção e transmissão do saber e com a formação do ser humano naquilo que lhe cabe através currículo escolar.

As instituições³⁵ de ensino atual (assim como outras organizações) não devem mais ser dirigidas apenas de forma emotiva, mas também de forma racional, através de processos de aprendizagem do que de métodos de controle. Elas precisam transformar-se “em organizações de aprendizagem de qualidade superior, com capacidade de mudança e de desenvolvimento num mundo complexo” (FERNANDES, 1988, p. 11). Além disso, torna-se fundamental para uma instituição democrática gerar “culturas reflexivas, colaborativas e críticas que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e de todo colegiado em geral” (Ibidem, p. 34). Diante desse contexto, é de grande importância salientar a analogia que a formação adequada dos professores tem com a formação de estudantes

³⁵ É de suma importância à formação do professor para trabalhar a leitura de maneira plural, crítica e reflexiva com seus estudantes / Ana Paula M. D. Sando / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

leitores críticos e reflexivos, uma vez que dificilmente acontecerão modificações nos métodos atuais no que diz respeito à leitura se não houver uma séria reflexão e amadurecimento das políticas educacionais em prol da qualificação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo a narrativa e relendo a escrita que faço, vejo que a minha própria história com essas outras se cruzam. Nela há também diferentes trajetórias e distintos momentos em cada uma das várias trilhas percorridas. Da mesma maneira que a minha, também a sua, igualmente a nossa. Histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneiras de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside à singularidade que faz de nós seres humano que nos permite descontinuar para continuar. (KRAMER, 1998, p. 199).

Finalizamos nosso trabalho, entretanto, não o processo que o fundamentou. A leitura prosseguirá em processo do desejo, do prazer, do hábito. O contexto no qual mencione está em incessante transformação. A precisão em rede e a massificação das tecnologias de informação são para nós, um constante desafio. É necessário atuar para que a leitura atraia o leitor para o prazer, o desejo, a necessidade de ler. A leitura não deve ser obrigatória nem deixada à mera eventualidade, deve ser desencadeado. Esse cultivo, essa provocação do hábito da leitura está sobre a responsabilidade de duas importantes instituições, a família e a escola.

Neste estudo desejamos adotar um trajeto que elucidasse sobre o trabalho a respeito de a leitura, nesse contexto, partimos da aquisição da linguagem; percorremos brevemente o processo de aprendizagem e o ensino da leitura; refletimos sobre o desenvolvimento da construção da competência leitora para o sucesso escolar e educativo, constatamos que a atual sociedade reivindica a todo o momento a construção dessa competência para que de fato a leitura tornasse efetiva.

Atualmente a leitura tornou-se uma prioridade política, e muitos foram aqueles que acreditando no real valor da leitura, pelejaram através da palavra oral e escrita, pela consolidação do ideal da mesma. A nossa investigação reforçou a nossa convicção de que os embasamentos do sucesso escolares e educativos é a leitura, diante do exposto está à promoção da mesma pela sociedade. E para que a relação do estudante com a literatura e a leitura seja o mais salutar possível, torna-se fundamental que o mediador, neste caso o professor, vá ao encontro do interesse dos leitores ou, quando estes ainda não identificaram a importância da mesma, despertá-los ou consolidá-los através de leituras diversificadas e atrativas.

Em seguida a apresentação da análise dos resultados conseguidos através de resultados coletados das entrevistas semi-estruturada e dos questionários, apresentamos, nesta seção, as conclusões a que chegamos ao termino de nosso estudo.

Ao elaborarmos nossa proposta de investigação sobre o processo de ensino/aprendizagem de leitura, nosso alvo maior foi investigar os fatores relacionados com o processo de construção de sentidos pelo aluno/leitor, averiguando em que grau as estratégias desenvolvidas durante as práticas de leitura beneficiam à formação de um leitor ativo e crítico.

Dessa forma, prosseguimos essa investigação, procuramos refletir sobre nossos objetivos embasados nas teorias psicolinguísticas e sociointeracionista sobre os exemplos de processamento textual, iniciamos a partir das conjecturas fornecidos por essas teorias, focamos a importância da interação leitor/texto/autor na interação do significado e os múltiplos fatores vinculados nesse processo, que tornam manifesto a necessidade de um ensino da leitura conexo com os processos cognitivos e socioculturais, subjacentes às atividades de compreensão. Em nossa contribuição teórica, procuramos demonstrar a importância das estratégias metacognitivas, avaliada de fundamental importância para o processamento textual por estudiosos da área.

Procuramos consolidar uma análise do processo de construção de sentidos pelo aluno-leitor, investigamos as estratégias empregadas durante o processo de leitura. Para dar execução aos objetivos colocados, usamos questionários e entrevistas.

A análise desses instrumentos levou-nos a constatar que o conhecimento prévio e as inferências não são efetivamente explorados nas práticas de leitura em sala de aula. Os resultados sugerem que a maior parte desses alunos-leitores não tem consciência da importância dessas estratégias para o processamento textual. Observamos que as práticas de leitura ministrada pelos professores em sala de aula, ainda são restritas aos livros didáticos e a maioria dos textos trabalhados como suporte do livro didático são textos extensos fora da sua realidade e não despertam o interesse dos estudantes.

De certa forma os professores os professores ainda não conseguem efetivar leituras que possam ser constituídas como legítimas e da apropriação dos estudantes. As formas de leitura nos tempos pretéritos ainda estão fortemente presente nas práticas pedagógicas do professor no que diz respeito à leitura.

A ausência de intencionalidade dentro do espaço escolar é evidente, na maioria das vezes não há objetividade com as atividades de leitura, o que existe ainda é uma mera

decodificação da língua escrita. Compreende-se presentemente é que as atividades de leitura ainda estão sendo práticas na escola sem um propósito previamente estabelecido, organizado pelo professor. Muitas vezes o "prazer" de ler é absorvido e praticado como exercício alheia sem sentido, vaga, onde o aluno é livre para fazer o que quer, sem orientação.

Com relação aos professores, os dados analisados apontam para uma atitude contraditória por boa parte destes, que têm consciência da importância da leitura como instrumento de participação e de transformação social da realidade, mas que, por outro lado, ainda tratam a língua como um código, apresentando uma visão de leitura limitada, em esta é concebido como decifração de palavras e não como processo iterativo entre leitor-texto-autor. Essa noção de língua é, em consequência, de leitura compromete a sua prática pedagógica, denunciando uma postura que denota a dependência a um único sentido, o do autor, não dando margem ao sentido construído pelo aluno. Apesar de um grande número desses professores considerarem a leitura como um procedimento de (re)construção de significados pelos alunos, a partir de sua bagagem cultural e experiências pessoais, ao mesmo tempo, associam a compreensão da leitura do autor, partindo da noção de que o sentido preestabelecido no texto.

Dos seis professores, apenas dois expressou ter conhecimento que a leitura é um processo, que é necessário conhecer as estratégias de leitura porque elas contribuem para um melhor processamento textual. Em relação aos demais se percebe ainda uma prática tecnicista, os professores ainda estão bitolados ao uso do livro didático desmotivando os estudantes para à prática da leitura.

Os docentes alegam que os maiores problemas nas atividades de leitura são de compreensão textual, falta de motivação dos alunos, que podem ser associados tanto limitação linguística como estruturas gramaticais e vocabulário ao conhecimento de mundo precário. Como também as deficiências intelectuais dos estudantes, ou seja, os estudantes chegam ao ensino médio apenas decodificando, entraves para a compreensão textual. Esses dados no remetem a Meurer (1988) quando afirma que muitas vezes a dificuldade não está no texto, mas na forma como são ativadas as informações deste e os conhecimentos prévios dos leitores.

O mais interessante foi perceber a concepção que os estudantes têm da leitura, a análise dos dados revelou uma visão semelhante à dos professores, os professores e os estudantes sempre buscam conciliar sua compreensão com a do autor do texto, cabendo ao

leitor somente descobrir o que o autor quis dizer, demonstrando assim uma atitude passiva dos estudantes em relação à leitura.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem da leitura, através de uma ação dialógica que forneça aos alunos subsídios para que este se torne consciente dos procedimentos a serem usados durante o processo de leitura; consigam identificar problemas e selecionar, dentre as estratégias, aquelas que ajudem a resolvê-los. Nesse sentido, ressaltamos a importância dos pressupostos de Vygotsky e Ruddell dentre outros (1994) sobre a necessidade da mediação de um sujeito mais competente, responsável pela ampliação cognitiva do aprendiz a partir da interação entre professores, alunos e tarefas, cabendo ao professor a responsabilidade pela negociação do significado no texto de sala de aula.

No decorrer deste estudo, observamos que, apesar das contribuições teóricas para o processamento textual, o ensino da leitura não tem contribuído para o desenvolvimento do leitor crítico, autônomo, capaz de desenvolver estratégias de leitura que facilitem a compreensão do que lê e do mundo que o cerca, carecendo de um conceito que privilegie a concepção de leitura como um processo de interação entre leitor-texto e autor para a construção de sentidos. A função do professor na promoção de uma aprendizagem significativa inicia com a clareza que o docente tem a respeito da concepção social da Educação e, por conseguinte do seu próprio papel social. Somente a reflexão, a consciência e o compromisso com esse papel configurar um projeto real de sociedade, no qual se inserem e se inter-relacionam cidadãos críticos, participativos, enfim, conscientes. Gerar uma aprendizagem significativa é parte de uma concepção de um projeto educacional libertador, que assinala à formação de homens conscientes de suas vidas e dos papéis que nelas representam. Compreendemos que relevância dessas atitudes é essencial para que iniciemos um real processo de transformação do nosso exercício enquanto profissional da educação.

Finalizando, ansiamos ter deixar evidente que muitas das questões levantadas, nesta investigação, podem servir de reflexões ou de ponto de partida para futuras investigações sobre a construção do leitor competente. Esperamos que as reflexões despertadas possam ser de grande valia para os professores, no sentido de estes possam criar condições que favoreçam ao desenvolvimento de estratégias que tornem possível formação de um leitor autônomo e crítico, independente e consciente de sua função de coprodutor de sentidos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Trad. de Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. SP: Hucitec, 1981.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENAVENTE, Ana et al. **A literacia em Portugal**: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Conselho Nacional de Educação, 1996.

BENVENISTE, E. **Da subjetividade na linguagem**: Problemas de Linguística Geral. São Paulo: Nacional, 1976.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação de Pernambuco. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa. Recife: SE, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSSAB, Wilton O.; MORETTIN, Pedro A. **Estatística básica**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

FERNANDES, Margarida R. **Mudança e inovação na pós-modernidade**: perspectivas curriculares. Lisboa: Porto Editora, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Liechtenstein, L. Di Marco, M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e de escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FLAVELL, J. H. Metacognição e cognitivo de monitoramento: Uma nova área de investigação – desenvolvimento cognitivo In: **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. Repensando a linguagem na escola. In: _____. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERRERO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1995.

_____. _____. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Oficina de leitura**: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. _____. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. _____. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita como experiência**: seu papel na formação de sujeitos sociais. In: **Presença Pedagógica**. V. 6. n.º 31. p. 11. Belo Horizonte: [s.n.], Jan/fev. 2000. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbtext>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Org.) **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, M. I. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: GONÇALVES, D. E. et al. (Org). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A Leitura como um Processo Inferencial. In: BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Leitura e Compreensão de Texto Falado e Escrito Como Ato Individual de uma Prática Social.** In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (Org.) **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2005.

MARZANO, R. J. **A theory-based meta-analysis of research on instruction.** Aurora, CO: McREL, 1998. Disponível em: <www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf> Acesso em: 10 jul. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento.** Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

PERRENOUD, Ph. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Pedagogia Diferenciada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PISA 2000. **Relatório Nacional.** Brasília: Ministério da Educação – INEP, 2001.

POZO, Juan Ignacio; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy. As concepções dos professores sobre a aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. Pátio – In: **Revista Pedagógica**, Ano 4. n. 16, p. 19-23, Curitiba: Artmed, fev./abr. 2001.

RAMAZINI, Haroldo. **Introdução à Linguística Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RICOEUR, Paul. **Do Texto à Acção.** Porto: Rés-Editora, 1991.

_____. **Interpretação e ideologias.** Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F Alves, 1983.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Org.). **Ser professor de 1º ciclo** – construindo a profissão. Braga: CESC/Almedina, 2005.

SAUSSURE, Ferdinandde. **Curso de linguística geral**. 7. ed. São Paulo: Cutrix, 1975.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Professor e o Combate à Alienação Imposta**. 6. ed. [S. l.]: Cortez. 2011.

_____. **Elementos da pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____; COLL, C. **Os professores e a concepção construtivista**: O construtivismo na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE I Entrevista

Esta entrevista propende abordar questões relativas às pratica de leitura em sala de aula na área de Língua Portuguesa.

MARIA FRANCISCA DA SILVA ALVES – MESTRANDA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- LUSÓFONA - PORTUGUAL

1. Com que frequência você costuma trabalhar atividades de leitura em sala de aula?
2. Que tipo de material de leitura você costuma seleciona para trabalhar com os alunos?
3. O material de leitura, geralmente, é escolhido por você, em conjunto com outros professores, em conjunto com o aluno, segue listas de obras para vestibulares como é feito essa escolha?
4. Na sua experiência docente qual a importância da leitura para a formação dos alunos, em outras palavras, que tipo de habilidade ou mesmo competência a leitura pode propiciar ao aluno?
5. Que aspectos você considera mais relevantes destacar para desenvolver a competência leitora em sala de aula?
6. Qual o papel da escola e dos professores no processo de formação de leitores?
7. Que papel tem o livro na moderna sociedade do conhecimento? Como a leitura vem se tornando uma exigência do século XXI?
8. Quais os tipos de abordagens pedagógicas mais relevantes quando se tem como objetivo aproximar os alunos dos livros?
9. Em uma sociedade midiática, qual a importância da leitura de textos na Internet? Qual o papel desse suporte para o desenvolvimento do hábito de leitura?
10. Os alunos que têm mais dificuldade em compreensão leitora apresentam alguma característica em comum que você poderia mapear? Que dificuldades são essas?
11. Quais são as características evidentes do bom leitor?
12. Antes da leitura, seus alunos costumam fazer previsões sobre o título e o assunto do texto?

13. Durante a leitura, seus alunos leem o texto silenciosamente antes de fazerem a leitura em voz alta (oral)? Você acha esse procedimento interessante para o processo da compreensão leitora?
14. Os alunos conseguem explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto?
15. Seus alunos durante as atividades de leitura questionam mais os aspectos linguísticos do texto, preocupam-se mais com a entonação, questionamento das ideias do autor, apresentam suas ideias sobre o assunto, o que eles acham mais importante?
16. Quando há diferentes interpretações de um texto pelos alunos, que direcionamento você, enquanto professor dá para que eles cheguem a um consenso?
17. Você acha importante no momento de leitura explorar o pré-conhecimento de o aluno, fazer relação do texto com seu contexto?
18. Os alunos sentem alguma dificuldade em fazer essa ponte sobre essas duas realidades?
19. Como eles se sentem quando percebem que seus conhecimentos prévios, conhecimento de mundo são limitados?
20. Quando os alunos sentem excessiva dificuldade em compreender um texto, você geralmente atribui a falha a quem?
21. Você acha que o nível social e cultural dos alunos os impedem ou até os limitam de tornarem-se bons leitores?
22. Como você compreende o processo de leitura?
23. Você considera a leitura relevante para o desenvolvimento dos alunos, enquanto cidadãos críticos e participativos e sua inserção no mundo letrado?
24. Em sua opinião, por que muitos professores encontram dificuldades para incentivar seus alunos a ler mais. Por que isso ocorre?
25. Você concorda que para incentivar os estudantes a ler mais, o professor deve antes aprender a ser leitor?
26. Em sua opinião, o que impede o professor de ser um bom leitor?

27. Para você, como o professor pode ser um modelo, um exemplo de leitor para seus alunos?
28. A professora Marisa Lajolo, no artigo "O Texto não é Pretexto", publicado no livro "Leitura em Crise na Escola". Afirmar que se o professor não for um bom leitor são grandes as chances de que seja um mau professor. Você concorda com essa afirmativa?
29. É perceptível a formação precária do professor em nossa realidade brasileira. Em sua opinião por que mesmo após um curso universitário ainda não se tornaram leitores, ainda não conquistaram uma relação profunda, amorosa com a leitura? Quais as consequências dessa realidade?

APÊNDICE II Roteiro questionário aluno

ROTEIRO QUESTIONÁRIO ALUNO

Caro estudante, este questionário propende abordar questões relativas às práticas de leitura em sala de aula, em seu cotidiano escolar nas aulas de Língua Portuguesa. Agradeço sua participação.

**MARIA FRANCISCA DA SILVA ALVES – MESTRANDA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-
LUSÓFONA - PORTUGUAL**

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ série _____ idade _____ sexo _____

Ensino Fundamental: Escola Pública () Escola Privada ()

Pai: Profissão: _____ Escolaridade _____

Mãe: Profissão: _____ Escolaridade _____

II - PERFIL DO LEITOR

Pense sobre o que você pode fazer para entender melhor um texto antes, durante e depois da leitura. Escolha em cada item apenas uma afirmação, a que mais ajudaria você a compreender melhor e marque com um “X” ao lado.

Para cada item abaixo, escolha a alternativa que mais o ajuda a entender um texto antes de você começar a lê-lo.

1. Qual a atividade que você mais gosta de fazer:

() ler; () ouvir música; () assistir televisão; () ir ao cinema; () conversar;

2. A leitura, em sua opinião, é relevante para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno?

() nunca; () raramente; () às vezes; () sempre.

3. Quando lê, você o faz por: () indicação de amigos () exigência do professor;

() interesse pessoal; () outro. Qual? _____

4. Que tipo de leitura você prefere?

() livros de ficção (romances, contos, crônicas); () livros didáticos;

() revistas informativas; () revistas em quadrinhos; () jornais;

() outro. Qual? _____

5. Que tipo de leitura seu (sua) professor (a) de Língua Portuguesa costuma indicar?

☐ romances; ☐ jornais; ☐ revistas; ☐ contos e crônicas;

☐ gêneros variados; ☐ outro. Qual? _____

6. Gosta da leitura indicada por seu professor (a);

☐ nunca; ☐ raramente; ☐ às vezes; ☐ sempre.

7. Com que frequência você costuma ler além das exigências dos professores?

☐ nunca; ☐ raramente; ☐ às vezes; ☐ sempre.

III – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE LEITURA

8. Caso a resposta á questão anterior seja afirmativa, o que torna sua leitura difícil?

☐ vocábulos desconhecidos e estruturas gramaticais; ☐ depressão das ideias principais;

☐ falta de motivação para leitura; ☐ tipo de texto indicado para leitura;

☐ falta de conhecimento prévio sobre o assunto; ☐ outros. Qual? _____

9. Como você avalia seu desempenho em leitura?

☐ péssimo; ☐ regular; ☐ bom; ☐ ótimo.

10. Você sente dificuldade em compreender um texto?

☐ nunca; ☐ raramente; ☐ às vezes; ☐ sempre.

IV – IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

11. Antes da leitura, é relevante:

☐ ver o número de parágrafo que o texto possui;

☐ Procurar o significado de todas as palavras desconhecidas no dicionário;

☐ Fazer algumas previsões sobre o que irá ocorrer;

☐ Pensar sobre o que tem ocorrido;

☐ Outro. Qual? _____

12. Considera as informações sobre o assunto do texto relevante para a sua compreensão?

☐ nunca; ☐ raramente; ☐ às vezes; ☐ sempre.

13. Faz perguntas que gostaria de responder no final da leitura?

() nunca; () raramente; () às vezes; () sempre.

14. Costuma relacionar o assunto da leitura com o que você já conhece?

() nunca; () raramente; () às vezes; () sempre.

15. **Durante a leitura de um texto**, é relevante:

() ler o texto vagarosamente para não perder os trechos mais importantes;

() ler o título para saber sobre o que se trata o texto;

() observar se as ilustrações estão incompletas;

() verificar se o texto faz sentido ao tentar recontar o que já ocorreu.

16. Sente dificuldade em resumir ou explicar um parágrafo ou o texto como um todo?

() nunca; () raramente; () às vezes; () sempre.

17. Você interfere para fazer um julgamento ou dar opinião sobre o texto?

() nunca; () raramente; () às vezes; () sempre.

18. Se por acaso você não entender uma palavra;

() recorre ao dicionário; () ignora e segue em frente; () verifica o contexto;

() averigua depois; () outros. Qual? _____

19. Preocupa-se mais no texto com:

() estrutura gramatical; () pronúncia correta das palavras e entonação;

() decodificação das palavras; () outro. Qual? _____

20. Ao verificar que algum trecho do texto não está sendo bem compreendido, você:

() desiste e interrompe a leitura; () continua a ler e espera esclarecer as dúvidas posteriormente;

() volta a parte problemática e relê a partir de lá;

() procura identificar o tipo de problemática e tenta resolvê-lo;

() outro. Qual? _____

21. **Depois da leitura**, se não compreende um texto, você geralmente atribui a falha:

- ☐ ao autor do texto; ☐ à sua falta de leitura;
- ☐ à falta de relação do texto com o seu universo de conhecimento;
- ☐ ao tipo de texto indicado para leitura; ☐ outros. Qual? _____

22. Você compreende a leitura como atividade de:

- ☐ busca de informação no texto; ☐ apreensão das ideias do autor;
- ☐ atribuição de sentidos de acordo com sua percepção de mundo;
- ☐ decifração do significado das palavras. ☐ outro. Qual? _____

23. o que mais o ajuda a entender um texto:

- ☐ sublinhar a ideia principal; ☐ recontar os pontos principais para avaliar a compreensão;
- ☐ reler para certificar-se de que compreendeu corretamente as novas palavras;
- ☐ praticar a leitura em voz alta.

Questões adaptadas de VIEIRA, Silvia Maria. O PROCESSO DE LEITURA: Uma investigação das estratégias do aluno para a construção de sentidos. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística-PPGLL- UFPE, Dissertação de Mestrado. 2002.

Questões adaptadas de DUARTE, Sônia Maria Xavier. Que leitor se pretende formar no ensino médio. PPGLL – UFPE, Dissertação de Mestrado. 2010.

APÊNDICE III Esboço grelha de análise de conteúdo – entrevista com professores

ESBOÇO GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTA COM PROFESSORES

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
S1 (3.773)	A importância da motivação da leitura (10); Falta de hábito de leitura dos estudantes (9); A importância do professor enquanto sujeito mediador do conhecimento. (4); O professor e o hábito da leitura. (3); Valorização profissional do professor (carga horária extensa) (3)	Leitura: Professor mediador: Professo leitor: Formação acadêmica do professor.	<i>“A leitura é muito importante, ela é imprescindível para a formação e desenvolvimento do estudante (...)”</i> <i>“(...) o professor está para orientar o que é bom, o que será enriquecedor para o aluno (...)”,</i> <i>“É fundamental o professor gostar de ler, ele lida com o conhecimento, se adquire a ciência dos fatos lendo ele está ali para orientar o que é enriquecedor para os alunos, como ele vai fazer essa orientação se ele não tiver essa prática? É impossível.”</i> <i>“Ser professor é uma profissão importante, pena que não é reconhecida, o professor tem o poder de despertar o desejo no outro de aprender. É uma profissão tão importante e não tem reconhecimento, o professor é o mediador em tudo é o orientador do aluno para as melhores escolhas. Fico muito triste com essa falta de valorização.”</i>

S2 (4.149)	A importância da motivação da leitura em sala de aula (14); Dificuldade na compreensão de textos (06); Professor, sujeito mediador do conhecimento. (4); O professor leitor (3); Formação decadente do professor (03);	Leitura: Professor mediador: Professor leitor: Formação acadêmica do professor	<i>“Eu percebo que é através da leitura que o aluno vai poder se inserir na sociedade, no campo de trabalho, na vida, em tudo o que ele for fazer é preciso que ele seja uma pessoa leitora e não só um aluno leitor, não é só pegar um livro e ler, mas ler tudo o que surgiu em sua frente, esse é o papel motivador é da escola.”</i> <i>“(…) o professor é o mediador em tudo é o orientador do aluno para as melhores escolhas. (...)”</i> <i>“Acredito que a falta de tempo faz do professor um não leitor. O professor trabalha em duas, três, tantas escolas e não acha tempo pra nada.”</i> <i>“A gente sai da faculdade pra sala de aula completamente desorientado sem saber o que vai fazer; meus dias iniciais como professora foi um fracasso, o que hoje me fez ver como devo ser foi a leitura; apanhei muito pra hoje ter uma postura diferenciada do que eu tinha antes, mas fui buscar isso na leitura da minha vida da minha prática e ainda mais ter a preocupação de buscar uma forma diferente, onde a gente vai buscar? Nos livros. Hoje não tenho essa prática de ler, mas no meu início tive que ir buscar coisas novas, pra tornar a aula mais dinâmica e foi à leitura de mundo do que eu estava vivendo pra poder transformar minha postura com uma postura que realmente meus alunos aprendessem mais.</i>
------------------------------	--	--	--

S3 (2.998)	A importância da motivação da leitura em sala de aula (03); Dificuldade em trabalhar a leitura em sala de aula (5); Professor mediador (06); O professor e o hábito de ler (3); (carga horária extensa) (3); Formação acadêmica do professor (3);	Leitura: Professor mediador: Professor leitor Formação acadêmica do professor	<i>“Sempre digo pra o alunado que a leitura é fundamental, porque a leitura amplia seu repertório de conhecimento linguístico que é muito importante, é importante que a escola bata nessa tecla constantemente no dia a dia do aluno (...)”.</i> <i>“O professor é sempre a figura que faz a ponte entre o texto, a leitura, interpretação entre o conhecimento e o aluno. Como eu disse nas questões anteriores, o aluno tem uma deficiência enorme da compreensão de texto, mas se o professor fizer essa mediação, essa ponte facilita fica mais fácil para o aluno compreender o texto.”</i> <i>.”O professor deveria ser um leitor, para fazer do alunado um alunado que também leia, caso contrário vai ser uma pessoa que incentive a fazer algo que ele não faz incentivar a ser o que ele não é, é complicado, o próprio professor não tem muito o habito de ler.”</i> <i>“E não convence mais o professor dizer que teve uma formação acadêmica deficiente, a formação do professor é contínua, ele precisa ter essa consciência e se preparar melhor, estudar mais, para assim poder exercer seu papel em sala de aula”</i>
------------------------------	--	--	---

S4 (3.303)	A importância da motivação da leitura em sala de aula (03); Diversidade textual em sala de aula (2) Falta de hábito de leitura dos estudantes (06); O professor não gosta de ler (3) Formação acadêmica do professor (2)	Leitura: Professor mediador: Professor leitor Formação acadêmica do professor	<i>“A leitura é o caminho para as descobertas, e quando é apresentado textos diversificado sinto um interesse maior por parte dos alunos (...)”</i> <i>É importantíssimo o papel do professor na construção de formação de leitores, acredito que ele seja o único profissional na vida do aluno que tenha essa credibilidade de mediador não só em relação ao conhecimento, mas em todos os aspectos, não só o professor de língua portuguesa, porque leitura e produção só com professor de língua portuguesa, todos os professores são importantes pra esse processo.”</i> <i>“A própria formação deficiente do professor, desde o início era pra ter desenvolvido esse gosto pela leitura. A correria do dia-a-dia, a sobrecarga de trabalho, atividades extras, ele não tem esse tempo pra ler, pra gostar. Mas é preciso o professor ler mais pra adquirir conhecimento, ampliar seus conhecimento ou ler porque gosta de ler, ler pra se distrair. ”</i> <i>“O professor precisa rever seus conceitos enquanto professor para tentar amenizar essa situação, porque tudo agora vai depender dele não adianta mais ficar arrumando desculpas ou lamentar alguma coisa que foi deixada de ser aprendida em sua formação. Não se admiti.”</i>
------------------------------	---	---	---

S5 (2.358)	A importância da motivação da leitura em sala de aula (06); Conhecimento da diversidade textual em sala de aula (3) Falta de hábito de leitura dos estudantes (03); O professor e o hábito de ler (3) Formação acadêmica do professor (2)	Leitura: Professor mediador: Professor leitor Formação acadêmica professor do	“Eu penso que a leitura é de importância tão extrema, ela é indiscutível, o objetivo da escola perpassa por: ler, escrever e calcular, mas a leitura é o primeiro degrau dessa longa estrada que o aluno trilha, é preciso que a escola abra a mente do estudante para ele compreenda esse discurso (...)” “Então o professor tem mecanismo, o discurso, por ele ser um articular, mediar toda informação importantíssimo em sala de aula, para provar que a leitura pode ser algo prazeroso, que a leitura é um ato que pode se tornar um vício proveitoso” “A vida do professor perpassa pela sua vida pregressa, por sua formação acadêmica, ele não desenvolveu essa conscientização em relação a leitura e se ele foi mal instruído, passou por mal professores, ele não teve um professor como ícone e também se ele ainda não percebeu a importância da leitura ele irá fazer um trabalho deficiente”. “Vivemos em uma era em que as instituições como diz na linguagem da moda: recicla o professor devido a essa lacuna que fica na graduação, as instituições estão fazendo capacitações, formações continuada, então a formação do professor não passa só pela faculdade ela perdura, porque se ficar só na formação acadêmica nunca irá sair da era dos dinossauros.”
------------------------------	---	--	---

S6 (2.678)	A importância da motivação da leitura em sala de aula (05); Conhecimento da diversidade textual em sala de aula (3); A importância do professor enquanto sujeito mediador do conhecimento. (2); Formação acadêmica do professor (2)	Leitura: Professor mediador: Professor leitor; Formação acadêmica do professor	<i>“ (...)O aluno precisa ter consciência da importância da leitura e da realidade ao seu redor. Gosto de trabalhar com eles também texto da revista Veja e editorial, ensaio, artigo de opinião e outros, a diversidade de texto motiva a leitura em sala de aula.”</i> <i>”O papel do professor seria o de incentivar, mediar (...)o professor precisa jogar essa semente, até porque esse é o papel dele, o intermediário do aluno com o conhecimento(...)”</i> <i>“O professor precisa ser um bom leitor, precisa entender o mundo, não só na área dele, ter um conhecimento global, o professor precisa ter essa conscientização. As vezes a situação econômica, aí ele procura uma válvula de escape mais fácil de chegar a um emprego, só que ele não tem esse direcionamento que pra ser professor é preciso ser um bom leitor ele tem que entender o mundo não só na área dele mais um entendimento global.”</i> <i>“A formação do professor é uma formação precária, saímos da faculdade despreparados para exercer o magistério. Ser professor é enfrentar desafio, é plantar a semente e querer que essa semente venha a gerar fruto, é o desafio de repassar e fazer com que o aluno assimile da melhor forma possível o conhecimento.”</i>
------------------------------	--	--	--

ANEXOS

ANEXO 1 Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Quipapá, junho de 2011

À Escola Drº Fernando Pessoa de Mello
À Gestora Escolar

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestrandia Maria Francisca da Silva Alves, do Curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada “Leitura de Mundo, Leitura da Palavra: Construção da Competência da Compreensão Leitora” com os alunos e docentes desta Instituição Pública do Município de Quipapá - Pernambuco.

Atenciosamente,
Marcia Karina da Silva
Profª. Dra. Márcia Karina da Silva

Professora Orientadora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias –
ULHT de Portugal

Profª. Mestranda: Maria Francisca da Silva Alves

Maria Francisca da Silva Alves

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de

06 de junho de 2011

Gestor da Escola Drº Fernando Pessoa de Mello

Rute Floriano de Sousa

Rute Floriano de Sousa
Gestora - Matr. 131.846-2

Escola Dr. Fernando Pessoa de Mello
Ensino Fundamental e Médio
Trav. do Branco 26 - Qd. 142
Distrito 570 - 2.142
Cidade: Quipapá

ANEXO 2 Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, residente em _____, declaro que vou participar por livre e espontânea vontade, da pesquisa intitulada **“Educação Inclusiva: estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular em turmas inclusivas”**. Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Silvana Medeiros Costa Reis sob orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – UHLT / Portugal.

Informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, de que a pesquisa acima declarada tem por objetivo investigar como os professores do ensino regular estão utilizando as estratégias educacionais para favorecer a aprendizagem dos estudantes inclusos e implementar o processo de educação inclusiva no Município de Jaboatão dos Guararapes. Este estudo trará benefícios no que se diz respeito às estratégias que estão sendo desenvolvidas pelos professores do ensino regular e adotadas pela rede municipal de educação, na escola denominada Centro Educacional Cristo Redentor, visando a construção da realidade educacional do município a partir do estudo dessa escola frente aos princípios da educação inclusiva, elaborando uma análise reflexiva dos docentes sobre sua práxis, a fim de sedimentar o processo de aprendizagem dos estudantes inclusos no ensino regular, verificando as tomadas de decisões referentes às escolhas de estratégias que favoreçam o processo educativo inclusivo e promover julgamentos avaliativos sobre quais as estratégias que estão melhor empregadas na construção desse processo. Como também os entraves/barreiras que precisam ser removidos atendendo as especificidades de cada estudante e de suas respectivas deficiências para o exercício da prática pedagógica de todos os estudantes, objetivando a construção da cidadania e de uma sociedade democrática e humanística, a partir de um senso crítico-científico.

Tenho assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízos ou danos. Autorizo a divulgação dos dados coletados sem a exposição da minha identidade, mantendo minha privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou por escrito, nos resultados da pesquisa.

Recife, _____ de _____ de 2011

Voluntário