



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROSILENE DOS SANTOS COSTA

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA EM UMATURMA DE 4º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARABÁ-PA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

Costa, Rosilene dos Santos

Análise das concepções e práticas de leitura em uma turma de 4º ano do ensino fundamental / Rosilene dos Santos Costa ; orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. - Marabá : [s. n.], 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2018.

1. Leitura - Estudo e ensino - Jacundá (PA). 2. Crianças - Livros e leitura. 3. Leitura - Desenvolvimento. 4. Prática de ensino. 5. Aprendizagem. I. Rabelo, Lucilélia Cardoso Cavalcante, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.4098115

Elaborada por Hully Thacyana da Costa Coelho – CRB-2/1593



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROSILENE DOS SANTOS COSTA

**ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA EM UMATURMA DE 4º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Ciências Humanas, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

MARABÁ-PA
2019

ROSILENE DOS SANTOS COSTA

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA EM UMATURMA DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Ciências Humanas, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

BANCA EXAMINADORA

**Professora Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
(Orientadora)**

Prof.^a Cremilda Peres Cangussu de Abreu

Prof.^a Rosely Nazaré da Silva Veloso

MARABÁ-PA
2018

*Dedico esse trabalho aos meus filhos, Letícia e Davi, e à minha mãe (in memória)
que me ensinou as primeiras leituras da vida e dos livros.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me fortalecido psicologicamente para terminar este trabalho amparando-me em meio a tantas angústias.

Ao meu esposo Geraldo pelo apoio e tolerância demonstrados ao longo desse percurso.

À minha irmã Francisca, sem a qual não seria possível o término desse trabalho. Obrigada pela hospedagem na sua casa em Marabá.

À minha irmã Rita que também me hospedou generosamente a fim de reduzir os custos das idas e vindas de Jacundá a Marabá.

À minha irmã Marisa que corrigiu a produção escrita desse trabalho.

À minha irmã Maria pela generosidade constante demonstrada ao longo desse percurso e pelo apoio psicológico concedido.

Aos meus colegas de turma, com os quais compartilhei as angústias do percurso para chegar ao término do curso de Pedagogia.

Aos meus irmãos Raimundo e Raquel, à minha tia Maria da Luz e aos meus avós Maria e Joaquim por serem parte significativa da minha vida e motivadores para que eu concluísse este trabalho.

À Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, pelo apoio concedido sem o qual não haveria elaboração nem conclusão desse trabalho. Eternamente grata.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo” quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

(Paulo Freire, 2003, p. 40-41)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa propõe-se a investigar e caracterizar as concepções e práticas de leitura adotadas em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental., analisando os efeitos de tais práticas na aprendizagem dos alunos. Tal investigação, ao ser empreendida, partiu de uma concepção de leitura como uma atividade vinculada à vida social dos indivíduos. A pesquisa de campo foi desenvolvida na cidade de Jacundá-PA, em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública, especificamente em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. As principais questões que nortearam esse estudo foram: quais são as práticas de leitura adotadas em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental de Jacundá-PA? Quais as concepções teóricas das professoras e o efeito dessas concepções nas práticas adotadas? Os alunos compreendem a leitura como uma prática social de uso da língua? As atividades desenvolvidas com a leitura possibilitam a formação de leitores proficientes e estimulam a aprendizagem da leitura por parte dos alunos? O cruzamento da análise dos dados com a investigação teórica resultou em uma caracterização das práticas de leitura adotadas na turma observada como pouco favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura, da formação de leitores e da concepção de leitura como prática social. Tal entendimento se deu após análise dos questionários aplicados às quatro professoras da turma, bem como a vinte e um alunos, comparando-os a um período observação que apontaram que as professoras desenvolveram práticas de leitura apenas com objetivos escolares. Duas professoras expressaram, nas entrevistas, o conhecimento a respeito das orientações dos documentos oficiais, bem como os estudos de alguns teóricos, mas no cotidiano não houve atividades que refletissem a leitura como uma prática social. A partir dos apontamentos realizados com os resultados da pesquisa, o estudo visa contribuir com os debates em torno das complexas questões que envolvem o ensino da leitura no Brasil. De modo mais específico, objetiva sistematizar dados importantes para subsidiar propostas na área de desenvolvimento de práticas de leituras no Sistema Municipal de Ensino de Jacundá-PA.

Palavras-chave: Práticas de leitura; interação; aprendizagem; formação de leitores.

ABSTRACT

The present research aims to investigate and characterize the reading conceptions and practices adopted in a fourth grade class of Elementary School, analyzing the effects of such practices on student learning. Such research, when undertaken, started from a conception of reading as an activity linked to the social life of individuals. The field research was developed in the city of Jacundá-PA, in a Primary School of Public School, specifically in a class of the 4th year of Elementary School. The main questions that guided this study were: what are the reading practices adopted in a fourth year class of Elementary School in Jacundá-PA? What are the theoretical conceptions of the teachers and the effect of these conceptions in the adopted practices? Do students understand reading as a social practice of using the language? Do the activities developed through reading enable the formation of proficient readers and stimulate students' learning of reading? The crossing of the data analysis with the theoretical investigation resulted in a characterization of the reading practices adopted in the group observed as unfavorable to the development of reading learning, the formation of readers and the conception of reading as social practice. This understanding was obtained after analyzing the questionnaires applied to the four teachers in the class, as well as to twenty-one students, comparing them to a period of observation that indicated that the teachers developed reading practices with only school objectives. Two teachers expressed their knowledge about the guidelines of the official documents, as well as the studies of some theorists, but in daily life there were no activities that reflected reading as a social practice. From the notes made with the results of the research, the study aims to contribute to the debates around the complex issues that involve the teaching of reading in Brazil. More specifically, it aims to systematize important data to support proposals in the area of development of reading practices in the Jacundá-PA Municipal Teaching System.

Keywords: Reading practices; interaction; learning; training of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura1: percurso metodológico	41
--------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Nomes fictícios	49
Quadro 02: Dados pessoais e profissionais	51
Quadro 03: Nível de aprendizagem e dificuldades na leitura	53
Quadro 04: Concepção de leitura das professoras	56
Quadro 05: Práticas de leitura e desafios enfrentados	57
Quadro 06: Fundamentos teóricos as práticas de leitura	59
Quadro 07: Avaliação do aluno – motivação – mudanças	61
Quadro 08: Síntese das informações dos dados coletados nos questionários e nas observações	64
Quadro 09: Cotidiano escolar	67
Quadro 10: Autoavaliação em sala de aula	68
Quadro 11: Como o aluno percebe a figura do professor	68
Quadro 12: Frequência de atividades de leitura na escola	69
Quadro 13: Atividades de leitura autônomas na escola	70
Quadro 14: Frequência com que ler	71
Quadro 15: Quantos livros no lar	72
Quadro 16: Nível de instrução	72

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógica Coletiva

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógica Individual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I.....	17
1. COMPREENDENDO O PROCESSO DE LEITURA.....	17
1.1 Concepções Sobre Leitura.....	17
1.2. Breve Revisão de Estudos Sobre a Prática de Leitura Na Escola	20
1.3. A leitura como prática de ensino no contexto escolar	23
CAPÍTULO II.....	26
2. A APRENDIZAGEM DA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR	26
4.1. O papel da escola na formação do aluno leitor	26
2.2. Objetivos e estratégias de leitura no espaço escolar	29
2.3. Ensino e aprendizagem da leitura	32
2.3.1. Distribuição de papéis entre professor e aluno	34
2.3.2. Aprendizagem dos gêneros textuais como práticas sociais da leitura	36
2.3.3. A leitura como vivência prazerosa na aprendizagem escolar	37
CAPÍTULO III.....	40
3. PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1. Fundamentos da pesquisa	40
3.2. A pesquisa e procedimentos metodológicos.....	42
3.3. Caracterização do contexto da pesquisa.....	43
3.3.1. Caracterização da escola	44
3.3.2. O Projeto Político Pedagógico.....	45
3.3.3. Caracterização da turma	47
3.4. Participantes do estudo.....	47
3.5. Instrumentos de pesquisa	48
3.6. Procedimentos de sistematização e análise dos dados.....	49
CAPÍTULO IV	50
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS.....	50
4.1 A concepção de leitura das professoras e as práticas adotadas em sala de aula	50
4.2. O processo de leitura na concepção dos alunos	66
4.3 O processo de leitura no cotidiano escolar	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

ANEXOS	82
ANEXO 01 – TERMOS DE CONSENTIMENTO: RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS.....	82
ANEXO 02 – TERMOS DE CONSENTIMENTO: PROFESSORAS DA TURMA.....	83
ANEXO 03 – TERMOS DE CONSENTIMENTO DIRETOR DA INSTITUIÇÃO.....	84
ANEXO 04 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	85
ANEXO 05 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA	88
ANEXO 06 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNO	92
ANEXO 07 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	97
ANEXO 08 - OFÍCIO.....	98

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa é resultado de inquietações envolvendo o ensino da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em alguns estudos como os de Failla (2016; 2012), Amorim (2008), Lajolo; Zilberman (1991), identifica-se apontamentos de que a formação de leitores é um grande desafio para as escolas que têm como missão principal desenvolver a capacidade leitora dos alunos.

Os estudos sobre leitura foram impulsionados a partir da década de 60 (KATO, 1987) em virtude das pesquisas na área da sociolinguística. A partir de então, várias discussões sobre o tema ocorreram enfatizando especialmente a necessidade de desvincular o conceito de leitura de decodificação (BRASIL, 1998; 1998; FERREIRO, 2011; 2011; SOLÉ, 1998). Em tais estudos, acentua-se a compreensão da leitura como um processo de interação. Sendo assim, para compreender um texto não basta ao leitor decodificar os signos da escrita, é preciso mobilizar conhecimentos prévios, fazer antecipações e inferências que o ajudem a compreender os sentidos do texto (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1989; KATO, 1987).

Estudos realizados nas últimas décadas sobre o tema da leitura e sua importância para os alunos desde as séries iniciais, também apontam a escola como lugar privilegiado para a formação de leitores (LERNER, 2002; BRASIL, 1998; 1998). A escola adquire essa importância para o desenvolvimento de práticas de leitura em virtude de muitas das crianças que frequentam as unidades de ensino não possuírem acesso aos livros no meio familiar e social onde vivem.

O presente trabalho visa enriquecer as discussões em torno do tema das práticas de leitura, de modo que possa contribuir com a divulgação do pensamento científico na região sudeste do Pará. De modo especial, visa contribuir com o desenvolvimento de práticas de leitura no Sistema Municipal de Ensino de Jacundá-PA. Assim com a pesquisa, sistematizou-se uma caracterização de práticas de leitura em uma turma de 4º ano do ensino fundamental.

Os estudos teóricos de Lerner (2002), Solé (1998), Freire (2003), Cagliari (1993), Kleiman (1989), Kato (1987), Lajolo; Zilberman (1991), Ferreiro (2011; 2011), entre outros, subsidiaram a compreensão dos processos que envolvem a leitura e a importância da formação de leitores no espaço escolar.

A pesquisa se desenvolveu fundamentada nos preceitos da pesquisa qualitativa utilizando, como coleta de dados, a observação participante e

questionários semiestruturados. Foram três questionários elaborados: um para caracterização da unidade de ensino onde seria desenvolvida a pesquisa; outro para as quatro professoras da turma; e outro para os alunos. Os questionários foram respondidos por uma supervisora, um secretário, quatro professoras e vinte alunos, totalizando 26 participantes da pesquisa.

A realização dessa pesquisa justifica-se pela necessidade de sistematizar dados que subsidiem propostas na área de desenvolvimento de práticas de leitura no sistema municipal de ensino da cidade de Jacundá-PA. Desse modo, os resultados da pesquisa poderão apontar caminhos para possíveis mudanças no cenário do baixo índice de leitura no país, tendo em vista que a partir do incentivo à prática da leitura nas escolas será possível formar leitores assíduos que, conseqüentemente são membros da sociedade brasileira.

A motivação para seleção do tema partiu da preocupação com base em notícias e estudos que apontam o pouco hábito de leitura no país (BRASIL, 2017; FAILLA, 2016; 2012; AMORIM, 2008; LAJOLO; ZILBERMAN, 1991). As informações obtidas tornaram-se uma preocupação no sentido de procurar entender de que modo estavam sendo desenvolvidas práticas de leitura no espaço escolar para mudar a realidade do baixo interesse pela leitura no cenário nacional.

E estruturação deste trabalho, organizou-se em quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo abrange a compreensão do processo de leitura como uma ação interativa entre leitor-texto-autor.

O segundo capítulo trata da aprendizagem da leitura no contexto escolar, focando no papel da escola, do professor e do aluno no desenvolvimento de práticas de leitura.

O terceiro capítulo trata do percurso metodológico realizado para levantamento de dados que são analisados e discutidos no quarto capítulo.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa apontando as práticas de leitura adotadas em sala de aula, caracterizando-as e comparando aos resultados que elas refletem na aprendizagem dos alunos.

Ao final do trabalho reflete-se sobre os caminhos empreendidos, os resultados alcançados, as limitações e expectativas relacionadas ao debate aqui exposto. Espera-se no caso que a leitura desse trabalho proporcione uma pequena colaboração no importante debate acerca das práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I

1. COMPREENDENDO O PROCESSO DE LEITURA

1.1 Concepções Sobre Leitura

A leitura é um dos principais temas discutidos no meio educacional, tais discussões se dão em virtude de ser muito comum atribuir à leitura a possibilidade de desenvolvimento cognitivo central do ser humano por possibilitar o acesso a informações e conhecimentos.

Conforme Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 17), ler “é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser um algo mais do que as efemeridades cotidianas”. Além disso, as práticas de leitura estão intimamente associadas à vida social. Por meio delas, os indivíduos obtêm informações, ampliam seus conhecimentos de mundo e podem, a partir das informações encontradas, posicionarem-se diante de questões políticas, culturais e/ou sociais.

Dada essa importância, a compreensão sobre a trajetória percorrida pelo aprendiz da leitura, precisa ser compreendida e analisada para fins científicos e de contribuições aos processos de formação de leitores. Na literatura, como a leitura é compreendida? Há uma confluência de concepções? Existe consenso entre pesquisadores e professores que atuam nessa área? São questões cruciais a se refletir na esteira do debate.

Neste trabalho, a concepção de leitura adotada consiste em compreendê-la como um “[...] processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita” (SOLÉ, 1998, p. 23). Esse entendimento não exclui outros conceitos que ultrapassam a relação com a escrita, conforme explicita Freire (2003, p. 13), que “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”. Ao contrário, há concepções que dialogam entre si e se complementam.

Ao se emergir na discussão da concepção sobre a leitura, cumpre problematizar que não se trata do mero exercício de decodificação que ainda é muito comum na sociedade nos dias atuais. Destaca-se que as práticas de leitura

escolares priorizam a palavra escrita, dado o fato que a sociedade moderna supervaloriza essa manifestação da linguagem. Diante das demandas sociais de domínio da escrita é preciso compreender que:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

O ato de ler, apesar de incluir o exercício da decodificação do texto, não se limita a ele. Pelo contrário, envolve outras etapas durante a experiência da leitura. Uma dessas etapas é a mobilização dos conhecimentos prévios que o leitor constrói no decorrer da vida. Os conhecimentos prévios incluem “o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 1989, p. 13). O envolvimento de diversos níveis de conhecimento durante o ato de ler é que caracteriza a leitura como um processo interativo (KLEIMAN, 1989).

O conhecimento linguístico é fundamental durante o ato de ler, visto que sem ele não é possível a leitura do texto. Ou seja, só há possibilidade de se ler os textos escritos em uma língua conhecida pelo leitor. Além disso, a falta de conhecimento de palavras que fazem parte da própria língua do leitor pode comprometer a compreensão textual.

Por exemplo, quem não souber qual é o referente de *colo da planta* (isto é, aquela parte da planta a que a palavra *colo* se refere), não conseguirá seguir a seguinte instrução extraída de um manual de jardinagem: “não cubra o colo da planta para não causar apodrecimento” (KLEIMAN, 1989, p. 14).

O segundo componente dos conhecimentos prévios do leitor, o conhecimento textual, corresponde à compreensão sobre os elementos que estruturam os textos distinguindo-os em gêneros diferentes a partir dos elementos composicionais (narração, descrição, exposição), bem como da função que desempenham no meio social. Desse modo, através do reconhecimento do gênero e de suas funções, o leitor desenvolverá “suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão”. (KLEIMAN, 1989, p. 20).

Finalmente, o terceiro componente dos conhecimentos prévios do leitor refere-se ao conhecimento que ele construiu sobre o mundo. Esse componente é de fundamental importância durante o ato da leitura pois é através dele que o “leitor consegue construir o sentido do texto”. (KLEIMAN, 1989, p. 20). Conforme Kleiman (1989, p. 20-21),

O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola está na África”, “não se deve guardar fruta verde na geladeira”, ou “na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico”.

Quanto maior o conhecimento de mundo de uma pessoa, maiores as possibilidades de compreensão de um texto. O conhecimento de mundo pode também ser chamado de conhecimento enciclopédico e “pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente”. (KLEIMAN, 1989, p. 20)

A mobilização dos conhecimentos prévios indica que a leitura é um processo de interação e não um mero exercício de decodificação. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura não

Trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998 p. 53)

Ampliando a discussão sobre o tema, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais recente documento oficial norteador das práticas de ensino na educação básica brasileira, considera a leitura “em um sentido mais amplo, dizendo respeito não só ao texto escrito, mas também a imagens estéticas, (foto, pintura, desenho, esquema gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música)”. Tal concepção reafirma o caráter interativo da leitura, que são comprovadas ainda mediante outras etapas mobilizadas durante o ato de ler como as estratégias de “seleção, antecipação, inferência e verificação”. (BRASIL, 1998, p. 53) sobre os quais trataremos em um tópico específico.

É necessário que a escola, representada pelo professor, privilegie práticas de leitura que proporcionem ao aluno a percepção do caráter interativo do ato de ler. Tais práticas podem facilitar a aprendizagem das crianças, ampliando aspectos cognitivos e suas possibilidades de ação numa sociedade cada dia mais

exigente em habilidades de leitura e também de escrita. O tópico seguinte, tratará de uma breve revisão de alguns estudos sobre leitura.

1.2. Breve Revisão de Estudos Sobre a Prática de Leitura Na Escola

Para compreendermos algumas questões sobre a leitura, bem como a respeito das práticas adotadas na escola, é interessante uma revisão dos estudos desenvolvidos sobre esse tema nas últimas décadas no Brasil.

Análises com foco nas práticas de leitura escolares se desenvolveram graças a estudos na área da sociolinguística, e a uma preocupação em se formar leitores proficientes desde os primeiros anos, em que a criança é inserida na escola (KATO, 1987). Durante o despertar pelo interesse em estudos sobre essa questão, na década de 80, uma das principais discussões giravam em torno do método, pois havia a preocupação em se desenvolver “um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim.” (KATO, 1987, p. 3, 4).

Entretanto, a despeito do levantamento de questões metodológicas, estudiosos do tema questionavam tanto o foco sobre método, como o próprio conceito de método que transparecia nas discussões. Para Kato (1987), independentemente do método que se utilize na sala de aula, para que ele seja “eficaz, deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser aprendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto.” (KATO, 1987, p. 4). Seguindo a perspectiva de problematizar a redução das práticas de leitura e escrita a métodos, Ferreiro expressa que:

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 2011, p. 32).

Além de levantar importantes discussões sobre questões metodológicas, os escritos de Ferreiro (1984; 2011; 2011); Ferreiro; Teberoski; Gomez Palácio (1987); Ferreiro e Teberoski (1999); foram motivadores de inúmeras discussões que

marcaram uma linha divisória nos debates sobre leitura e escrita, especialmente nas décadas de 80 e 90. Uma das ideias que revolucionou as práticas em sala de aula foi a compreensão da escrita como um sistema de representação e não de decodificação. Ferreiro postulou que:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de decodificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas (FERREIRO, 2011, p. 16, 17).

Os aportes teóricos levantados por Ferreiro e Teberosky (1981; 1982) a respeito da psicogênese da leitura e da escrita, bem como a respeito do sistema de representação, implicaram pedagogicamente no desenvolvimento de práticas de sala de aula que estimulam o protagonismo da criança na aprendizagem da leitura e da escrita.

Outras questões levantadas em torno da leitura nas décadas de 80 e 90 referem-se às estratégias de ensino da leitura. Essas temáticas foram discutidas em função de investigações relacionadas às teorias de compreensão de textos. Entre os investigadores dessas questões é possível mencionar os estudos de Kato (1987), Kleiman (1989), Solé (1998). Nas análises que resultaram de tais estudos, os teóricos apontam diversas estratégias de leitura como facilitadoras no processamento do texto.

Segundo Kato (1987), há dois grupos de estratégias de leitura que se subdividem em outras:

Estratégias cognitivas:

As estratégias cognitivas possibilitam uma grande eficiência na leitura [...] A nível inter-sentencial elas se revelam na tendência do leitor a fazer correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou a interpretar vários sintagmas do texto como sendo co-referentes. (KATO, 1987, p. 104-105)

Estratégias metacognitivas:

- a) Estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- b) Monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo (KATO, 1987, p. 108).

Solé (1998), explica que estratégias de leitura “são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir” (SOLÉ, 1998, p. 69).

Outro fator que ampliou o interesse em torno do tema da leitura na sala de aula foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e 1998. Neles, foram lançados os principais objetivos para o ensino fundamental, entre os quais se situa o conhecimento da linguagem escrita como ferramenta para:

[...] superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1998, p. 55).

Dando segmento às propostas contidas nos PCN (1997, 1998), o Ministério da Educação publicou, em 1998, o Projeto Pró-Leitura na formação do professor, visando propor “mudança na formação e na prática dos professores na área da leitura” (BRASIL, 1998, p. 9).

A publicação de documentos oficiais recomendando práticas de leitura e escrita na sala de aula popularizou o tema e culminou no desenvolvimento de outras pesquisas como os de Lerner (2002), Bortoni-Ricardo et al (2012), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017), enfocando questões que vão das discussões sobre métodos, práticas em sala de aula, estratégias de leitura até as mais novas discussões em torno da leitura e produção de gêneros textuais. Em todos esses estudos, embora com acentuadas diferenças nas discussões, há alguns consensos como a necessidade de que é necessário refletir e reconstruir práticas de leitura na sala de aula que possam atender às demandas sociais de uso da linguagem escrita. Mas para que essas mudanças ocorram é necessário que haja um esforço dos pesquisadores em:

Entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões (LERNER, 2002, p. 116).

As discussões em torno do tema da leitura são fecundas no campo da pesquisa. Nelas, os apontamentos em torno de mudanças de práticas que focam na decodificação, para práticas focadas na interação são realçados. Entretanto, tais mudanças só poderão se efetivar pelo consentimento, baseado na reflexão-ação dos professores que atuam na sala de aula. No próximo tópico discutiremos sobre a leitura como prática de ensino no contexto escolar da educação básica brasileira.

1.3. A leitura como prática de ensino no contexto escolar

O ensino da leitura no contexto escolar é, possivelmente, o principal foco das atividades escolares e também um dos maiores desafios aos profissionais do magistério, pois o aprendizado da leitura perpassa por diversas fases e por uma rede de hipóteses que a criança vai formulando sobre a leitura e a escrita até que chegue a fase em que pode ser considerada alfabetizada.

Análises sobre as práticas de ensino da leitura nas escolas, podem apontar para a utilização de diferentes métodos, conforme a concepção de leitura do professor. Por exemplo, caso o docente compreenda o ato de ler como um processo de decodificação, as atividades propostas em sala de aula terão em comum a ideia de que:

[...] o leitor, perante o texto, processa seus elementos, componentes, começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente (SOLÉ, 1998, p. 23).

As práticas de leitura baseadas na decodificação são muito comuns e explicitam-se nas atividades em que se realizam cópias de textos, produção de frases isoladas, leitura de palavras soltas, listas de palavras para leitura, ensino sequenciado da leitura iniciando a partir de vogais e consoantes, passando, então, à sílabas simples e complexas.

Tais práticas trazem consigo alguns questionamentos. O primeiro é o fato de considerar que a criança é um ser sem nenhum conhecimento ou sem nenhuma hipótese sobre a leitura e a escrita que, portanto, basta submetê-la ao ensino sistemático que ela aprenderá a ler. Entretanto,

[...] se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto (FERREIRO, 2011, p. 20).

É necessário problematizar o ato de ler como um mero exercício de decodificação nas práticas escolares de ensino da leitura, pois o resultado pode ser danoso quando o anseio é a formação de leitores críticos capazes de questionar o mundo social-político no qual a criança está inserida. Ou seja, a decodificação forma decodificadores, mas não leitores, visto que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista (LAJOLO, 1993, p. 59).

Outra questão que pode ser levantada em função das práticas escolares de decodificação é o fato de restringir a leitura ao espaço escolar, conforme aponta Ferreiro (2011, p. 40):

Por trás da discussão sobre a ordem de apresentação das letras e das seqüências de letras reaparece a concepção da escrita como técnica de transcrição de sons, mas também algo mais sério e carregado de consequências: a transformação da escrita em um objeto escolar e, por consequência, a conversão do professor no único informante autorizado (FERREIRO, 2011, p. 40).

Tais questões apontam para a necessidade de que as práticas de ensino da leitura insiram-se em uma concepção na qual a criança e o professor sejam sujeitos da construção de um processo complexo, interativo e, como tal, deve ser refletido em práticas de ensino que focalizem essas mesmas características, conforme explicita Solé (1998, p. 23-24) que “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo”.

Compreender que essas duas perspectivas de compreensão sobre o ato de ler existem dentro do ambiente escolar é fundamental, visto que, diante delas o

professor que, ao lado do aluno, compõem os sujeitos principais em torno dos quais se vinculam a maioria das discussões em torno da educação, pode desenvolver atividades, questionando-se sempre sobre qual aspecto da leitura está sendo privilegiado nas propostas de ensino.

Além de possibilitar ao professor o posicionamento diante de que aspecto da leitura deseja que seus alunos desenvolvam por meio das atividades na sala de aula, o professor poderá ainda, através de práticas de ensino da leitura, possibilitar que os discentes desenvolvam habilidades de compreensão do texto lido. Ao fazer isso, o aluno-leitor passa a desenvolver um papel ativo na leitura de textos diversos visto que tais estratégias permitem que o aluno-leitor “seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão” (SOLE, 1998, p. 24).

No capítulo seguinte discutiremos sobre o papel da escola na formação de um aluno leitor que atenda à possibilidade de compreensão da leitura muito além do processo de decodificação.

CAPÍTULO II

2. A APRENDIZAGEM DA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

4.1. O papel da escola na formação do aluno leitor

A escola é a agência oficial na qual as crianças desenvolvem habilidades de leitura e escrita, embora a família deva e possa contribuir bastante no incentivo e desenvolvimento de tais habilidades. Entretanto, “nenhum lugar seria melhor para ser ministrada a prática de leitura do que no ambiente escolar, onde a criança e o adolescente têm todo um aparato, uma estrutura para ter sucesso na sua aprendizagem” (ARANA et al, 2013, p. 1409).

Embora a escola seja esse espaço privilegiado, não se deve deixar de apontar muitas deficiências estruturais que dificultam o desenvolvimento da formação de leitores no espaço escolar. Uma dessas deficiências são salas de aulas inadequadas, falta de bibliotecas no prédio escolar e pouca disponibilidade de livros para os alunos, conforme aponta Arana et (2013, p. 1403). “A escola deverá dispor de uma estrutura de qualidade, livros atuais e em bom estado de uso, usufruir de uma infraestrutura sólida, com ambientes bem projetados e bibliotecas conservadas.

Além de estrutura adequada, a escola, como ambiente de formação de leitores, precisa contar com um bom acervo na biblioteca. A realidade aponta que, além de não possuírem bibliotecas, quando dispõem de um espaço para funcionar como sala de leitura, muitas vezes faltam livros adequados à faixa etária dos alunos e em bom estado.

A respeito do acervo de livros, é interessante apontar alguns poucos avanços no sentido de atender essas demandas. É o caso, por exemplo, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997 para atender a distribuição de livros para as escolas. “O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e da educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio (portal do MEC).”

Sabe-se, porém, que esses esforços são ainda muito tímidos para atender à demanda das escolas brasileiras que enfrentam diariamente o desafio de levar às

crianças à compreensão da leitura como um importante instrumento de interação social. Sendo o processo de formação de leitores um grande desafio para as escolas, pela própria natureza complexa dos processos que envolvem a leitura e a escrita, as carências estruturais e materiais potencializam esse desafio.

Dentre os desafios intrínsecos ao ensino da leitura na escola, pode-se citar o próprio desafio da alfabetização das crianças, visto que:

Além de alfabetizar, ensinando o aluno a formar sílabas, palavras e frases, a escola mediada pelo educador enfrenta o desafio de fazê-lo entender o significado do enunciado ali utilizado, estimulá-lo a formar opiniões sobre o conteúdo lido, além de, e o mais importante, fazê-lo raciocinar. (ARANA et al, 2013, p. 1405).

A formação de leitores que compreendem os textos que leem tem sido um constante objeto de discussões, dada a complexidade das questões que envolvem o ato de ler. Muitas das vezes, as discussões sobre as falhas na formação de leitores competentes evidenciam que a escola muitas vezes assume solitária uma tarefa na qual deveria ser protagonista, mas que não deveria atuar sozinha. Assim,

A escola tem o papel de suprir a brecha que a sociedade e a família não atendem, buscando formas de fazer com que o aluno reflita sobre o mundo do seu redor, interprete a vida em sociedade, além de dar oportunidade para que ele se supere e desenvolva a competência e a autocrítica. Por conseguinte, o ambiente escolar é o ideal para o ensino dessa prática. Para tanto, deve ser rico em recursos didáticos e em profissionais capacitados que saibam ministrar as estratégias necessárias para que haja excelência no ensino da leitura (ARANA et al, 2013, p. 1409).

No que Arana et al (2013) explicitam, é possível dizer que a discussão sobre a formação de leitores é bastante complexa porque tal formação não se baseia em exercícios de decodificação, mas sim no desenvolvimento de um leitor competente que compreende o texto que tem em mãos, mobilizando vários outros conhecimentos, além daquele relacionado à decodificação das letras, sílabas e frases. Ainda nos PCN, encontramos uma caracterização do que seria um leitor competente:

Alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 54).

Observando essa definição, é possível explicitar que a escola lida com dois aspectos da leitura: um cognitivo e outro social. Ou seja, a formação de um leitor competente demanda que o cidadão que passou pelos bancos escolares seja capaz de compreender o texto ao acionar diversas formas de conhecimento, ao mesmo tempo que possa agir socialmente fazendo uso da leitura e da escrita.

Essa complexidade envolvida na formação do leitor proporciona à escola dois papéis: um didático, relacionado à promoção de atividades que envolvam à compreensão do código escrito; e um social, voltado para o uso social da escrita e suas ações comunicativas em sociedade. Para Lerner (2002), essas funções podem:

Levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante (LERNER, 2002, p. 19 – 20).

A escola representada por todo corpo técnico e docente, precisa assumir o desafio de formar leitores envolvendo tanto o aspecto didático quanto o social que a leitura possui. Para tanto é necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola aponte a formação de leitores de forma bem evidente em suas metas e ações. Caso não aja essa evidência no PPP, há uma clara demonstração com a falta de compromisso da instituição em relação a essa tarefa. Os PCN e o documento da BNCC, com base na realidade da situação socioeconômica das crianças brasileiras, apontam que:

Quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano (BRASIL, 1998, p. 55).

É preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 136).

Além de expor a necessidade de a escola exercer o papel de protagonista na formação de leitores, os PCN apontam para a necessidade de que os textos dos quais a escola aproxime o aluno seja de diversos gêneros. Eis a primeira e talvez a

mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual (BRASIL, 1998, p. 55). Kleiman reforça que “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 20).

Considerando, portanto, a importância da instituição escolar no desenvolvimento das ações voltadas para a formação de leitores, o próximo tópico tratará sobre os objetivos e estratégias de leitura no espaço escolar.

2.2. Objetivos e estratégias de leitura no espaço escolar

A discussão em torno da formação de leitores encaminha-se naturalmente para a questão dos objetivos e estratégias do ato de ler no espaço escolar. Tanto os PCN (1998), quanto a BNCC (2018), expõem que há uma necessidade tanto de superar algumas concepções sobre o aprendizado da leitura, quanto da necessidade de se estabelecer variados objetivos para a realização da leitura na escola. Para Solé (1998) “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender” (SOLÉ, 1998, p. 22).

É importante notar que os objetivos da leitura nas práticas escolares podem convergir com os objetivos das práticas sociais, mas não se limitam a elas, sob pena de abandonar sua “função ensinante” (LERNER, 2002, p. 20). Entre os objetivos sociais da leitura, é possível citar alguns, tais como:

Devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta de instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar o conhecimento prévio; aplicar a informação objetiva com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Esses objetivos da prática social são significativos, porém, “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim” (BRASIL, 1998, p. 57). Sendo assim, as propostas de leitura no espaço escolar podem ter objetivos que não são próprios das práticas sociais, tais como:

- Ampliar a versão do mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- Estimular o desejo de outras leituras;

- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura. (BRASIL, 1998, p. 64).

Além desses objetivos há inúmeros outros que podem ser estabelecidos pelo professor na sala de aula com seus alunos. Para Lerner “o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso de educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita” (LERNER, 2002, p. 55 – 56). É importante, porém, salientar que objetivos variados para serem alcançados requerem que a criança seja exposta a uma diversidade textual. “Diferentes objetivos exigem diferentes textos, e, cada qual, por sua vez exige uma modalidade de leitura” (BRASIL, 1998, p. 57).

Além de delinear objetivos para o ato de ler, de modo que as crianças percebam sentido nessa atividade, é fundamental que o professor trabalhe com as estratégias de leitura na sala de aula. Uma estratégia de leitura nada mais é que um procedimento adotado a fim de abranger a presença de objetivo a ser alcançado, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-lo, bem como sua avaliação. (ARANA et al, 2013 p. 1406).

Solé (1998), considera o uso de estratégias essencial pois “permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que propomos.” (Solé, 1998, p. 69).

Há diferentes estratégias que podem ser adotadas pelo professor na sala de aula. Kato (1987) aponta dois grandes grupos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas referem-se ao processamento textual pelo leitor ao fazer “correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou a interpretar vários sintagmas do texto como co-referentes” (KATO, 1987, p. 104-105).

Já as estratégias metacognitivas, dizem respeito aos objetivos explícitos para a realização da leitura, bem como o monitoramento da própria leitura, a fim de analisar o alcance dos objetivos propostos. Essa associação entre objetivos e estratégias de leitura é estritamente necessário, pois se não forem estabelecidos

objetivos prévios para a leitura, naturalmente não se saberá quais estratégias usar, que meta alcançar. Isso “acarreta sérias consequências na formação do leitor.” (BRASIL, 1998, p. 32). Por outro lado

Quando o objetivo é claro e consciente para o leitor, este, naturalmente, exercitará estratégias de seleção desde o momento da opção por determinado texto em detrimento de outros, até a seleção de dados, de informações relevantes de que o texto dispõe e que se relacionam com suas pretensões. (BRASIL, 1998, p. 32).

As estratégias de leitura devem ser usadas visando sempre a compreensão do texto pelo aluno leitor. Assim, diante disso, o professor deve observar as principais dificuldades dos alunos durante o ato de ler, de modo que realize um diagnóstico, “de alguns fatores que condicionam os erros dos alunos as relações entre esses condicionantes e uma descrição geral do processo de leitura (BRASIL, 1998, p. 34).

Solé (1998), consente que as estratégias de leitura precisam ser ferramentas para a compreensão leitora dos alunos. Desse modo ela aponta as seguintes estratégias como fundamentais ao trabalho com a leitura:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. [...].
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. [...].
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial. [...].
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio. [...].
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. [...].
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. (SOLÉ, 1998, p. 73-74).

Para Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura baseia-se em uma proposta construtivista do ensino. Em tal proposta é possível tornar a situação educativa em um processo de construção conjunta (SOLÉ, 1998, p. 75), no qual o professor atua como um guia que possibilita “o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento” (SOLÉ, 1998, p. 76).

Ao trabalhar com estratégias de leitura como ferramentas para a compreensão leitora, o professor assume que a linguagem, é uma ação social e que

o texto é o resultado “da interação entre locutores é produzido por alguém e se dirige a outro alguém” (BRASIL, 1998, p. 36).

Essa compreensão se faz necessária porque o trabalho com a leitura deve ser conduzido de forma reflexiva, de modo que o aluno tenha oportunidade de aportar ao texto seus conhecimentos prévios de mundo ao mesmo tempo que os amplia através do diálogo com o autor realizado através da leitura. O ato de ler realizando esse diálogo aponta que:

O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo material linguístico que o constitui e em todo o material o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto. (ANTUNES, 2003, p. 78).

O desenvolvimento do trabalho de leitura explicitando os objetivos desse ato no espaço escolar e usando estratégias adequadas para alcançar os objetivos propostos podem trazer importantes contribuições à aprendizagem das crianças nas séries iniciais. A principal delas seria o fortalecimento da capacidade do aluno em usar essas mesmas estratégias na vida social, possibilitando-lhes o exercício da cidadania em situações que exijam o uso da língua escrita. A seguir, será discutido outros aspectos sobre o ensino e aprendizagem da leitura no espaço escolar.

2.3. Ensino e aprendizagem da leitura

O papel da escola é, conforme Lerner (2002) ensinar a ler e escrever. Sendo assim, é necessário discutir o fato de que, muitas vezes, parece que a escola falha no desenvolvimento dessa importante missão.

Para Lerner (2002), a escola, a fim de cumprir a tarefa de formar leitores críticos, capazes de exercer sua cidadania e habilitado a participar de atividades culturais que envolvam o ato de ler e escrever, deve criar condições didáticas para que a criança possa associar as práticas de leitura na escola às práticas de leitura sociais.

Conforme os PCN (1998), e a BNCC (2018), respectivamente, a formação de um leitor competente requer por parte da escola um trabalho que:

deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (PCN, 1998, p. 54).

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública (BRASIL, 2018, p. 69).

Além de se associar as práticas escolares, às práticas sociais de uso da leitura, faz-se necessário analisar e evitar atividades e posturas que dificultam a inserção da leitura no espaço escolar. Algumas dessas posturas de acordo com Lerner (2002), são controle da aprendizagem dos alunos e o conjunto de regras que impõe certas práticas de leitura que só acontecem na escola.

Um exemplo de atividade desenvolvida com a leitura de modo exclusivo na escola, pelo fato desta está submetida a um programa simplificador e gerenciado por regras, são as atividades em que o texto serve meramente à análise de assuntos gramaticais, como é o caso dos exercícios de ortografia e a seleção e classificação de palavras. Para Antunes (2003), reduzir o texto às análises gramaticais, principalmente quando envolvem textos literários, configura-se em “uma espécie de profanação, pois é esvaziá-los de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos linguísticos.” (ANTUNES, 2003, p. 72).

O controle da aprendizagem dos alunos, conforme Lerner (2002) implica em sérias consequências nas atividades desenvolvidas com o texto no espaço escolar. A principal delas é que esse controle exigem a simplificação e a gradação dos conteúdos de leitura. Assim, “para ensinar saberes complexos é necessário decompô-los em seus elementos constituintes e distribuir a apresentação desses elementos ao longo do tempo, começando, naturalmente, pelo mais simples.” (LERNER, 2002, p. 77). Esse método simplificador destoa das orientações dos PCN que defendem que a leitura, por se tratar de uma prática social, a escola

Deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros (BRASIL, 1998, p. 54 – 55).

Já o conjunto de regras que impõe práticas puramente escolares para o ato de ler, implicam pedagogicamente em programas de leituras empobrecidos. A exigência escolar pelo controle da aprendizagem concede ao professor certas atribuições de papéis exclusivos. Um desses papéis, conforme Lerner é “o direito de decidir sobre a validade da interpretação” de um texto. Assim, o aluno necessita dominar certos conteúdos para acertar respostas, em questionários, sobre textos, que poderão ser validadas pelo professor. Lerner defende, entretanto, que “para chegar a ser leitor, o aluno teria que exercer alguns direitos e deveres que – segundo o ‘contrato didático imperante no ensino usual – são privativos do professor” (LERNER, 2003, p. 78).

Além de democratizar os direitos e deveres relativos ao programa de atividades de leitura no ambiente escolar, é necessário apontar os usos que se fazem do ato de ler na vida social. De acordo com Lerner,

Os projetos devem ser dirigidos para a realização de algum (ou vários) dos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um aparelho, construir um móvel); ler para se informar sobre um tema de interesse (pertencente à atualidade política, cultural, etc., ou ao saber científico); ler para escrever, quer dizer para produzir o conhecimento que se tem sobre o tema do artigo que a pessoa está escrevendo ou da monografia que deve entregar; ler para buscar informações específicas que se necessitam por algum motivo – o endereço de alguém ou significado de uma palavra, por exemplo (LERNER, 2002, p.80)

A associação entre propósitos sociais e propósitos didáticos para a leitura pode ser um caminho para rever as práticas de leitura na escola. Tal revisão deve servir ao objetivo de potencializar a aprendizagem dos estudantes por apontar um conjunto de ações significativas para o ato de ler. O subtópico a seguir trata da distribuição de papéis entre o professor e o aluno nas atividades de leitura desenvolvidas na escola.

2.3.1. Distribuição de papéis entre professor e aluno

A formação de leitores no espaço escolar conta com importante contribuição do professor. Para tanto, é fundamental que o professor, além de mediador das atividades que possibilitam o contato do aluno com a leitura, seja ele próprio um leitor. “Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é

necessário que o professor o encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando” (LERNER, 2002, p. 95).

A caracterização do professor como leitor é uma forma de distribuir de modo democrático os papéis entre professor e aluno nas atividades de leitura na escola. Comumente, o professor é visto como mediador e autoridade que determina as atividades que serão desenvolvidas por meio da leitura, é ele também quem normalmente escolhe os textos que serão lidos nas aulas. Já o aluno, tradicionalmente, é visto como um ser passivo, que acolherá as leituras propostas pelo professor e também atuará como leitor.

Essa distribuição assimétrica dos papéis entre professor e aluno é questionada por Lerner (2002). Para a autora é preciso tornar esses papéis mais flexíveis de modo que tanto o professor atue como leitor, como o aluno possa atuar como alguém que sugira de texto e atividades de leitura. Nessa distribuição de papéis menos assimétrica, “a responsabilidade de ler pode recaírem alguns casos somente para no professor ou somente nos alunos, ou pode ser compartilhada por todos os membros do grupo” (LERNER, 2002, p. 95).

Além da flexibilização dos papéis de leitor, outras questões ligadas a esse tema são as atividades que o professor pode propor em decorrência da leitura na sala de aula. Muitas vezes, essas tarefas podem deturpar a visão que o aluno terá sobre o ato de ler. Muitas vezes essa atividade existe apenas para preencher o tempo da aula, ou pode ir a outro extremo, quando o professor faz rígidas cobranças com o fim de assegurar que de fato o aluno leia o texto.

Garantir que o aluno leia o texto é papel da escola, por meio do professor. Entretanto, é importante que não exista excessos, sob pena de, caso o professor se exceda, deturpar o hábito saudável da leitura. Sendo assim, é preciso que:

O educador não imponha regras severas à leitura, como punições ou ações forçadas. Deve-se respeitar as limitações de cada aluno, inseri-lo no mundo da leitura, debatendo, dando-lhe voz e oportunidade de expressar um pouco de seu mundo, para que ele se sinta incluso no mundo da leitura, assim, se familiarizando e se sentindo mais à vontade e confortável diante dos desafios que a leitura impõe (ARANA et al, 2013, p. 407).

Ao tratar dessas questões sobre leitura, apontando o professor como protagonista do desenvolvimento dessa atividade na sala de aula, é imprescindível

acentuar que esse profissional não pode responder pelo fracasso comum de se formar leitores no espaço escolar. Lerner ressalta que “ao pôr em dúvida a situação da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque ‘eles são vítimas de um sistema de ensino’” (LERNER, 2002, p. 75).

Além disso, nas instituições em que propostas de leitura adquirem condições adequadas de desenvolvimento, esse fato deve-se muitas vezes ao esforço incondicional de professores que se dispõem a “fazer da escola um âmbito propício para a leitura” e “inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita” (LERNER, 2002, p. 75). No subtópico seguinte, será tratado sobre os gêneros textuais como práticas sociais da leitura.

2.3.2. Aprendizagem dos gêneros textuais como práticas sociais da leitura

Uma proposta de ensino da leitura no espaço escolar passa, naturalmente pela necessidade de adotar os gêneros textuais como práticas de leitura (BRASIL, 1998; LERNER, 2002; ANTUNES, 2003). Os gêneros textuais referem-se às práticas de uso da língua nas diversas situações sociais, materializando-se em textos com diferentes propósitos dentro de uma sociedade (BRASIL, 1998). Os PCN recomendam que, atividades de leitura, voltadas para uma aproximação com práticas de uso real da leitura na sociedade, tornem os gêneros textuais como ferramentas de ensino. “Uma prática de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidade e textos que caracterizam as práticas de leituras de fato” (BRASIL, 1998, p. 57).

A diversidade de gêneros textuais nas práticas de leitura adotadas na escola é o imperativo em virtude de que, nas práticas sociais, conforme variam os propósitos de leitura, também variam os gêneros textuais. Assim, se a escola objetiva aproximar as atividades de leitura das práticas sociais de uso da língua, precisa também apostar na diversidade textual como ferramenta de ensino

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás [...] a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino [...] bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagens a partir da diversidade de texto que circulam socialmente (BRASIL, 1998, p. 30).

O trabalho em sala de aula com a diversidade de gêneros textuais ancora-se também no fato de que, “ao entrarem em contato com diferentes gêneros, o aluno poderá analisar e compreender diferentes propósitos para os gêneros textuais, e diferentes estratégias a serem utilizadas para a leitura de cada um” (ANTUNES, 2003, p. 77).

Além de provocar uma aproximação entre as práticas escolares e as práticas sociais da leitura, estimular a compreensão dos propósitos sociais dos textos e o uso de diferentes estratégias, a adoção da diversidade de gêneros textuais rompe com o uso de textos com “frases descontextualizadas, inventadas para exemplificar, ou os textos do tipo ‘o boi baba’, ‘Mimi mia’, ‘Ivo vê a uva’ e ‘vovô vê o ovo novo’” (ANTUNES, 2003, p. 79). A inclusão dos diversos gêneros textuais, conforme Antunes, deve se fazer presente:

Mesmo na etapa da alfabetização, quando pode haver dificuldades na leitura de textos maiores, é possível recorrer a textos curtos (mas textos reais e de boa qualidade). Tais textos estão em livros, jornais e revistas, estão fixados em nossas portas e paredes e podem, perfeitamente, ser objeto de leitura nessa fase inicial de aquisição da escrita (ANTUNES, 2003, p. 79).

O desenvolvimento de atividades de leitura centradas nos gêneros textuais possibilita a criança a compreensão dos usos reais da escrita na sociedade letrada. Um trabalho com a leitura dessa forma, também proporciona ao professor rejeitar a imagem da criança como um ser passivo (FERREIRO, 2011) e revela a criança como “alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 2011, p. 41).

Além da inclusão da diversidade de gêneros textuais, outro aspecto que precisa ser discutido é o caráter lúdico da leitura. A seguir, será tratado sobre a leitura como vivência prazerosa na aprendizagem escolar.

2.3.3. A leitura como vivência prazerosa na aprendizagem escolar

Não se pode falar de leitura sem mencionar essa prática como uma experiência prazerosa. E, por ser um ato ligado ao prazer, a escola adquire a responsabilidade de zelar para que, ao inserir atividades de leitura no espaço escolar não venha a desestimular o aluno de futuramente desenvolver esse hábito na vida social e particular. A respeito dos desafios de realizar práticas de leitura nas

unidades de ensino, Lerner (2002, p. 73) expõe que “o tratamento da leitura que costuma ser feita na escola é perigoso, porque corre o risco de ‘assustar as crianças’, quer dizer, de distanciá-las da leitura, em vez de aproximá-las dela.

Reconhecer os riscos que se corre de afastar ou aproximar os alunos de práticas de leitura, proporciona reflexões a respeito dos métodos a serem adotados na escola para transformar a leitura em uma vivência prazerosa. Para que o aluno aprenda a apreciar a leitura como uma fonte de prazer, a escola tem um desafio muito grande, pois isso implica formação de um leitor crítico, capaz de “por iniciativa própria”, “selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua” (BRASIL, 1998, p. 54). A formação de um leitor com tal competência exige que a escola abandone:

[...] atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos (LERNER, 2002, p. 28).

Conforme Freire (2003), as atividades mecânicas que se desenvolvem em torno das leituras da escola devem-se a uma visão equivocada por parte da instituição escolar sobre o ato de ler. Essa visão se manifesta tanto no monitoramento da aprendizagem da leitura, quando se julga que o aluno seja um leitor pela sua capacidade de decodificação (entonação das palavras na superfície do texto), quanto na “insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento dos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados” (FREIRE, 2003, p. 33).

A superação da visão equivocada sobre a leitura passa pela compreensão de uma concepção de leitura como prática de interação entre leitor-texto-autor, uma “percepção entre o texto e o contexto”. Enquanto não houver desprendimento das práticas de leitura associadas à pura decodificação, não serão promissoras as atividades de formação de leitores no espaço escolar, conforme expõe os PCN:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer

texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1998, p. 55).

Atividades de leitura voltadas para uma experiência prazerosa com o texto requer, além da superação da concepção de leitura, a associação com o contexto do aluno, sem cobranças de quantidade de páginas ou livros lidos, de modo que a leitura da palavra, ao mesmo tempo que se inicie em uma leitura do mundo, possa dar continuidade à compreensão do lugar onde o aluno esteja inserido (FREIRE, 2003 p. 13).

O prazer de gostar de ler é consequência de experiências prazerosas com o texto no espaço escolar. Certamente, tais experiências também podem ocorrer no ambiente familiar. Porém, a realidade brasileira apontada por Lajolo e Zilberman (1991) é que a leitura é uma ação rarefeita no país, um hábito pouco cultivado. Dessa forma, no contexto nacional, a escola é, muitas vezes o espaço privilegiado onde se dará a experiência com o ato de ler, o contato com a cultura escrita. Sendo assim, a escola não favorece a apreciação pela leitura por meio de “memorização mecânica” pois uma atividade dessa natureza não se configura como “real leitura” (FREIRE, 2003, p. 31).

Associar a leitura ao prazer estético requer da instituição escolar e dos seus responsáveis por sua manutenção, governos municipais, estaduais ou federais, um contato com os livros em bibliotecas, na sala de aula, com a contação de histórias, com a leitura literária desde os primeiros anos escolares aos últimos, a fim de estimular o gosto pela leitura. Para gostar de ler “como todos os outros gostos e encantamentos, precisam ser cultivados, estimulados, exercitados” (ANTUNES, 2003, p. 72).

Embora os desafios da escola, para além das práticas de leitura, sejam grandiosos, nenhum deles podem ser omitidos. É necessária reflexão e proposição de sugestões para superar esses desafios.

Assim nesse estudo, pretendeu-se caracterizar as práticas de leitura em uma turma de 4º ano do ensino fundamental e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos. Objetiva-se contribuir com reflexões que possam apoiar o desenvolvimento dessas práticas no espaço escolar.

Assim, no próximo capítulo, delineia-se todo percurso metodológico da realização da pesquisa no contexto de uma escola pública municipal.

CAPÍTULO III

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Fundamentos da pesquisa

A presente pesquisa abrangeu um percurso investigativo em uma escola pública da cidade de Jacundá-PA, com a finalidade de caracterizar as práticas de leitura desenvolvidas e seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Assim, adotou-se pressupostos da abordagem qualitativa, por envolver o objeto de pesquisa dinâmico e complexo de relações realizadas no âmbito da sala de aula. Os dados descritivos foram sistematizados a partir da técnica de observação e aplicação de questionários.

Conforme explicam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A realização da pesquisa no ambiente escolar enquadra-se como um estudo realizado em ambiente natural que aborda o problema estudado e aqui explicitado como uma pesquisa qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos dessa investigação, ela pode ser caracterizada como uma pesquisa descritiva. Para Prodanov; Freitas (2013), uma pesquisa descritiva é aquela que se realiza:

[...] quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Sendo assim, a pesquisa tratada nesse trabalho obedeceu aos critérios de observação e registro dos fatos descritos visando responder ao questionamento sobre quais seriam as práticas de leitura adotadas em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental para desenvolver a aprendizagem da leitura. Por se tratar de

uma questão que visa identificar e caracterizar um determinado fenômeno, neste caso, as práticas de leitura adotadas, optou-se por usar as técnicas do diário de campo e os questionários semiestruturados para a coleta de dados. Faz-se necessário uma breve reflexão a respeito dessas opções de técnicas de coleta de dados. A observação participante, por exemplo, permite conforme Lüdke; André (1986, p. 26):

[...] que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 26):

Já os questionários possibilitam rapidez de coleta de dados a serem

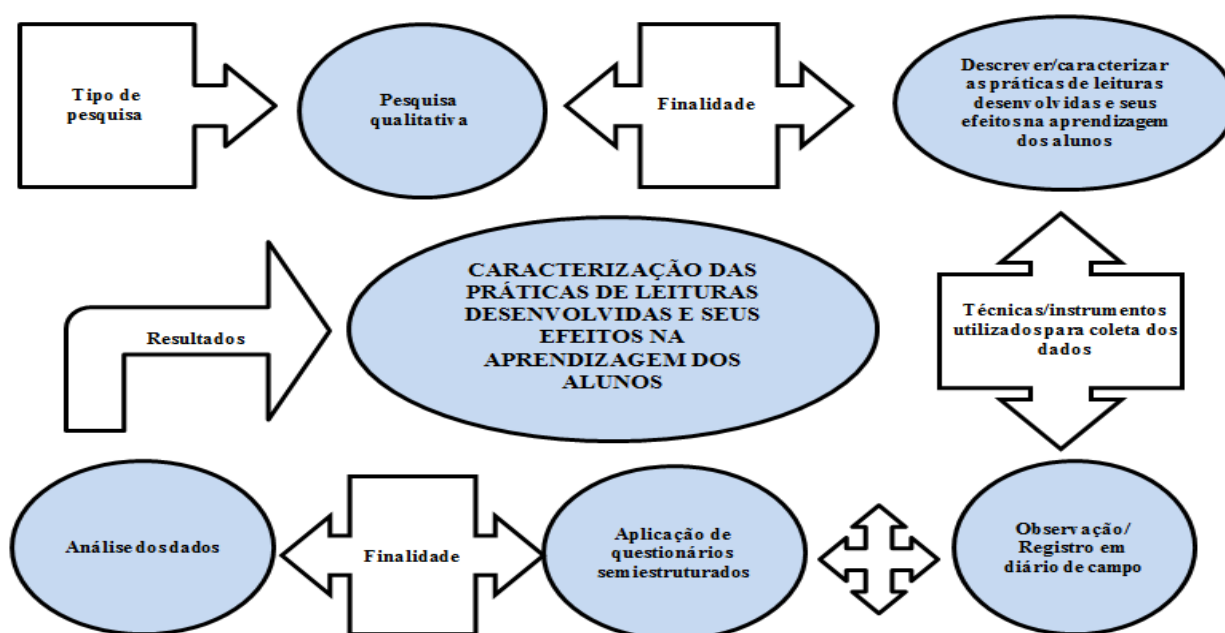


Figura 1: Percurso metodológico (Fonte: autoria própria com base em PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 72)

analisados por meio da análise qualitativa das respostas obtidas (PRODANOV; FREITAS, 2013). Sendo assim, a pesquisa seguiu a seguinte ordem para se proceder à análise dos dados:

Concebendo o ensino da leitura com uma das mais importantes tarefas desenvolvidas no ambiente escolar, é possível dizer que a pesquisa publicada nesse trabalho favorece a divulgação do conhecimento científico na região norte. Além

disso, o estudo focado na realidade local poderá fornecer apontamentos mais específicos para ações que contribuam com o desenvolvimento de políticas pedagógicas nas escolas que atendam de modo específico à comunidade escolar local.

3.2. A pesquisa e procedimentos metodológicos

O estudo aqui descrito se desenvolveu no ano de 2018 iniciando as atividades e observação em sala de aula em 08 de outubro de 2018, e concluindo em 22 de novembro de 2018. Anteriormente, no mês de junho, havia sido realizada a aplicação do questionário para a secretária, a supervisora e uma professora que deixou de atuar na turma observada por razões que não foram informadas. Para responder a questão problema sobre quais práticas de leitura são adotadas em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental para desenvolver a aprendizagem da leitura dos alunos a pesquisa foi organizada em três etapas, a saber:

- Etapa 1: Procedimentos éticos da pesquisa: nessa etapa, foram organizados todos os documentos, termo de consentimento livre e esclarecido, pedido de autorização, questionários e roteiros de sessões de observação. Posteriormente, foi apresentado o projeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso para assegurar a autorização por parte da direção da escola e da professora colaboradora.
- Etapa 2: Caracterização do contexto municipal e escolar, no qual foram sistematizados dados sobre a educação do município, dados da escola e dados da professora. Assim foi possível organizar as sessões de observação.
- Etapa 3: Sessões de observação participante da prática pedagógica envolvendo práticas de leitura. Nesse momento da pesquisa, foram realizados os ciclos de observação em sala de aula, do que emergiram dados que permitiram a construção das análises desse estudo.
- Etapa 4: Análises e discussão dos dados: nesta etapa realizou-se o tratamento dos dados, sua triangulação e sistematização de análises e discussão.

Ao longo da trajetória da pesquisa, foram elaborados os instrumentos de pesquisa, pela pesquisadora e a orientadora, que desenvolveram dois questionários sendo um destinado às professoras da turma pesquisada e outro para os alunos,

com autorização da família realizada por meio de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

O questionário voltado para as professoras abordou diversas questões que poderiam ser relacionadas com o desenvolvimento de práticas de leitura na sala de aula, tais como formação, atuação docente, opiniões relativas ao ensino da leitura, e a motivação com o trabalho docente.

Quanto ao questionário voltado para os alunos, abordou-se questões sobre o cotidiano escolar, o desenvolvimento de atividades de leitura na escola e o contato com os livros no ambiente familiar e social.

As sessões de observação iniciaram em junho de 2018, contudo a pedido da coordenadora da unidade de ensino, a coleta fora interrompida alegando o processo de revisão de avaliações na turma e finalização do semestre.

No segundo semestre a pesquisadora retornou à escola, entretanto, a direção escolar havia mudado e exigiu que, para iniciar a pesquisa, a pesquisadora obtivesse autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município. Diante disso, a pesquisadora procurou a SEMED, visando obter autorização via ofício para evitar quaisquer transtornos burocráticos na realização da investigação.

A autorização foi concedida no dia 05 de outubro (sexta-feira), e a pesquisadora retornou às observações de sala de aula no dia 08 do mesmo mês. Houve esse lastro de tempo, que de certa forma interrompeu o estudo, mas que ser retomado, foi possível acompanhar o foco de estudo, como um fenômeno bastante dinâmico no contexto escolar. As sessões de observação ocorriam 03 vezes por semana e três horas diárias numa turma de 4^o anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

3.3. Caracterização do contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Jacundá-PA, cidade do sudeste do Pará, que fica a aproximadamente 420 km da capital Belém. A cidade de Jacundá era localizada às margens do rio Tocantins. Em virtude da construção da Hidrelétrica de Tucuruí, ficou submersa sob as águas de um grande lago que se formou. Os moradores da antiga cidade de Jacundá foram então remanejados para uma pequena vila que se chamava Arraias, às margens da PA-150, e teve seu nome

mudado para Jacundá-PA, a fim de manter a memória da cidade submersa (SILVEIRA, 2001).

Segundo estimativas do IBGE (2016) a população jacundaense é de aproximadamente 51.360 habitantes. As principais fontes de renda era a extração de madeira, pecuária e agricultura. Entretanto, devido ao grande desmatamento da região foi diminuindo a extração de madeira e, conseqüentemente a maior fonte de geração de emprego na cidade. Hoje o município ainda tem como fonte de renda a agricultura e a pecuária, porém as indústrias de madeira diminuíram bastante, o que causou uma crise econômica no município e levou muitas pessoas buscarem empregos em outros lugares. Assim, a cidade que um dia fora uma grande receptora de imigrantes se torna uma cidade emigradora da sua população.

3.3.1. Caracterização da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminho para o Futuro, fundada no ano 2000 na cidade de Jacundá-PA, nem sempre funcionou no prédio atual. Funcionava em uma casa de madeira localizada no mesmo bairro em que atua hoje, com apenas três salas, uma cozinha, uma secretaria adaptada como sala de direção, um banheiro, um corredor pequeno e um pátio. A escola se localizava na zona urbana, porém, fazia parte do quadro de escolas da zona rural.

Hoje a E. M. E. F. Caminho Para o Futuro fica em outra localidade do bairro. No ano 2007 a prefeitura em parceria com a empresa Eletronorte inaugurou um novo prédio para o funcionamento da escola. A referida escola funciona em três horários, matutino, vespertino e noturno. Nos horários matutino e vespertino a instituição atende alunos do primeiro ao quinto ano. Já no noturno a escola atende os alunos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A estrutura física da escola é composta por nove salas de aula, dois banheiros, sendo um feminino e um masculino, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, uma sala para direção escolar, uma sala de recursos multifuncional para a oferta do AEE que atende sete alunos de outras escolas, além desses espaços há uma quadra. A quadra da escola fica fora das dependências da mesma, sendo necessário que a professora de educação física atravesse a rua com as crianças para a realização das atividades das aulas.

Ainda sobre a estrutura física da instituição, é importante ressaltar que a mesma não possui laboratório de informática, auditório, nem biblioteca. O que deixa muito a desejar no requisito leitura, já que falta o principal ambiente para o desenvolvimento da mesma.

É importante ressaltar ainda sobre o clima nas salas de aula. Nenhuma sala da escola possui central de ar, somente ventiladores de teto e alguns de parede, o que torna as salas quentes e desconfortáveis. A falta de um ambiente confortável, pode desfavorecer a aprendizagem dos alunos.

O público atendido pela escola é formado por alunos bastante carentes, muitos vivem do Programa do Governo Federal Bolsa Família¹. A escola está situada em um bairro pobre, sem nenhuma infraestrutura, pois as ruas asfaltadas são poucas e não possui rede esgoto.

Mesmo com uma estrutura física tão carente, a escola atende um grande número de alunos do bairro e também de bairros vizinhos, totalizando um número de quinhentos e sessenta e oito alunos atendidos pela instituição, sendo 434 do primeiro ao quinto ano e 134 alunos na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Possui ainda um total de 65 funcionários, sendo uma diretora, um vice-diretor, 2 coordenadoras, 36 professores e 20 de serviço gerais. Há uma diferença entre as informações do quadro de funcionários do PPP e das informações da entrevista realizada, possivelmente, desencadeada pelas mudanças mais recentes no quadro funcional.

3.3.2. O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foco da pesquisa é organizado em diversas sessões que permitem conhecer a caracterização física da unidade de ensino, bem como o corpo docente, o público atendido pela unidade de ensino e as políticas de ensino da escola. Conforme o PPP, da escola pesquisada, as atividades pedagógicas fundamentam-se:

Na construção da cidadania de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade, dos direitos, deveres e responsabilidade em relação à vida pessoal e coletiva dos educandos. A escola tem o compromisso de oferecer um ensino-aprendizagem de qualidade e

¹**Bolsa Família** – trata-se de um programa do governo federal com a finalidade de garantir acesso à saúde, educação e alimentação para famílias de baixa renda. Para receber o benefício, a família deve possuir o Cadastro único dos programas sociais.

propósitos de fortalecer nos educandos a postura humana e os valores adquiridos como a criticidade, a sensibilidade e a criatividade diante das situações difíceis (CAMINHO PARA O FUTURO, 2017, p. 05).

A construção do PPP da E. M. E. F. Caminho para o Futuro aponta como objetivo da política de ensino na referida escola o estabelecimento de “princípios, diretrizes e propostas de ações para melhor organizar e sistematizar as atividades que serão desenvolvidas neste estabelecimento de ensino” (PPP, 2017 p. 05). Além desse objetivo geral, são citados outros objetivos envolvendo, formação de cidadãos conscientes, reflexões sobre práticas de ensino, desenvolvimento de atitudes de respeito, cultura, ética e moral na proposta curricular. Outros objetivos citam também aproximação entre família e escola, redução do índice de evasão, promoção de uma gestão democrática, entre outros.

Na sessão intitulada “planejamento” há diversas menções à uma recomendação de que para planejar “o profissional deve mudar sua postura enquanto ‘homem’ e ‘professor’” (PPP, 2017, p. 11). Sem explicitar claramente em que consiste tal mudança, o texto passa a expor a necessidade de um planejamento voltado para a realidade do aluno, por meio de reflexões e ações que promovam constantemente o processo de ensino-aprendizagem.

Além de propor o planejamento das aulas baseados no contexto do estudante, o PPP da escola em questão aponta a sequência didática como ferramenta de ensino. Entretanto, não há referências em relação ao que consiste na sequência didática e quais sejam os estudos teóricos que a sustentam, como deve ser desenvolvida ou o motivo pelo qual essa seja a metodologia escolhida como ferramenta didática.

A seguir, o PPP passa a tratar sobre a questão da avaliação, do aluno e os critérios que possibilitam considerar o aluno aprovado. Entre os critérios são apontados o desenvolvimento global de aprendizagem “dos conhecimentos de classe e extraclasse, incluindo os procedimentos próprios de recuperação paralela.” (PPP, 2017, p. 12).

Após expor critérios de avaliação do aluno com vistas a aprovação para o ano/série seguinte, é possível constatar no PPP, uma sessão voltada para a organização curricular e organização administrativa da escola.

Finalmente, há uma sessão voltada para as metas e ações a serem desenvolvidas pelo supervisor escolar. As metas apontadas são relativas à atuação

conjunta dos profissionais, acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, e desenvolvimento de ações coletivas para superação dos problemas, sem explicitar quais sejam esses problemas.

O PPP possui ainda outras sessões para explicitar as concepções de mundo, sociedade, homem, educação e inclusão escolar. Em algumas sessões do PPP é tratado sobre a questão da leitura com alguns apontamentos sobre propostas de formação de leitores no espaço escolar. É o caso de duas propostas de ações voltadas para a leitura, sendo uma a realização de uma “oficina de leitura e escrita para alunos do 1º ao 5º anos e 1º e 2º etapas” (CAMINHO PARA O FUTURO, 2017, p. 28), e a outra a sugestão de organização execução do “Projeto Dia Literário” com alunos do 1º ao 5º ano e EJA.

Observando as questões aqui expostas há clareza de que a leitura não é uma prioridade para a comunidade escolar dada a irrelevância com a qual é tratada no PPP. A seguir, será tratado sobre outros aspectos da escola que envolvem a realização da presente pesquisa.

3.3.3. Caracterização da turma

A turma pesquisada continha 32 alunos matriculados, porém, apenas 29 frequentavam as aulas, sendo três alunos desistentes. Era uma turma com bastante diversidade de idade e comportamento. Os alunos possuem idade entre 9 e 12 anos, sendo que muitos estão em distorção idade-série. Percebe-se que a maioria dos alunos com dificuldade de aprendizagem e comportamento são estas crianças que se encontram em distorção idade-série.

Os alunos são crianças bastante carentes, vivendo muitas vezes apenas da bolsa família. Um bom numero mora com avós ou apenas com a mãe ou pai.

3.4. Participantes do estudo

Para a realização da presente pesquisa houve a participação efetiva de 04 professoras do 4º ano, 21 alunos da turma, 01 supervisora e 01 secretário, totalizando 27 participantes.

Todos os participantes responderam aos questionários elaborados para coletar dados sobre as práticas de leitura desenvolvidas na turma. O secretário e a supervisora responderam juntos ao questionário sobre a caracterização da escola.

Já as professoras e os alunos responderam aos questionários sobre as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula com abordagens diferenciadas para cada um dos participantes.

Como resultado, foi obtido um total de 25 questionários respondidos que fornecem os dados que serão discutidos na análise dessa pesquisa.

3.5. Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos elaborados para coleta e análises dos dados foram três questionários distintos, um para caracterização da escola; outro voltado para as professoras; e um terceiro votado para os alunos.

O questionário semiestruturado da caracterização da escola consta de onze perguntas a fim de conhecer os dados da instituição, a infraestrutura da escola, as modalidades de ensino ofertadas e os programas educacionais e financeiros desenvolvidos.

O segundo questionário semiestruturado, voltado para as professoras é composto de seis seções com perguntas sobre formação, dados profissionais, atuação docente, práticas de leitura desenvolvidas na escola, visão sobre a relação entre os alunos e a leitura e a motivação com a atuação docente.

Já o questionário voltado para os alunos é composto de cinco seções de perguntas no formato Likert (McCLELLAND), visando conhecer de que modo os alunos percebem as atividades do cotidiano escolar, as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, as práticas de leitura que desenvolvem de modo autônomo na vida familiar e social, bem como o contato que possuem com livros nos espaços que circulam socialmente.

Além dos questionários, a pesquisadora observou 20 dias de aulas, sobre os quais realizou anotações em um diário de bordo que também fornece dados para a análise realizada no presente trabalho de pesquisa.

3.6.Procedimentos de sistematização e análise dos dados

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, antes da resposta de cada um foi acrescentada a seguinte legenda:

Quadro 01 – NOMES FICTÍCIOS

PROFISSIONAIS	ALUNOS
Supersecr – Supervisora e secretário escolar	Antoneli, Ariel, Camila, Diana, Émille, Eulália, Évelly, Francisco, Gabriel, Gilmara, Gláucia, Irisleide, Bruna, Kátia, Kauan, Larissa, Luan, Rodrigo, Roniel, Simone, Wagner
Profertuga1 – Professora de Português e Artes	
Profemacie – Professora de Matemática e Ciências	
Pofegeofrih – Professora de Geografia, Educação Física, Religião e História	
Proferturga2 – Professora de Português e Artes	

Os nomes fictícios atribuídos aos participantes da pesquisa visam a manutenção da identidade deles durante a exposição das análises das respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários.

Já as respostas foram transcritas conforme a resposta dada pelos participantes a fim de manter o máximo de genuinidade dos resultados obtidos no percurso de investigação.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Esta pesquisa propôs responder quais seriam as práticas de leitura adotadas em uma turma de quarto ano do ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Jacundá-PA. Com tal questionamento, objetivou-se caracterizar as práticas de leitura adotadas na turma e seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Tal objetivo foi seguido de outros específicos como:

- Identificar as concepções teóricas que as professoras da turma têm sobre a leitura e o efeito de tais concepções sobre as práticas adotadas na sala de aula;
- Examinar se os alunos compreendem a leitura como prática social de uso da língua em diversas circunstâncias da interação no meio onde vivem;

Analisar se as atividades desenvolvidas com a leitura atendem às propostas de formação de leitores proficientes, capazes de compreender a escrita enquanto tecnologia voltada para a interação na sociedade letrada. A fim de atingir esses objetivos, os resultados foram analisados com base em xx eixos temáticos de análise: a) A concepção de leitura das professoras e as práticas adotadas em sala de aula; b) O processo de leituras na concepção dos alunos e c) As práticas de leitura

4.1 A concepção de leitura das professoras e as práticas adotadas em sala de aula

A identificação das concepções de leitura por parte das professoras da turma é de fundamental importância, pois as práticas das professoras são delineadas pela compreensão que possuem dessa atividade.

A fim de buscar informações sobre essas concepções, foi aplicado um questionário semiestruturado para as quatro professoras da turma, sendo que um dos questionários foi respondido por uma professora no mês de junho que não retornou no segundo semestre. Apesar disso, considerou-se importante a análise do questionário respondido pela mesma, posto que os alunos tiveram contato e foram afetados pelas práticas de ensino da professora durante todo um semestre letivo.

É interessante explicar que as professoras atuavam na mesma turma, cada uma em horários distintos, chamados blocos, em virtude da lotação com jornada de 1/3. Nessa forma de lotação, de acordo com a lei 11.738/2008, o professor possui 1/3 de sua jornada semanal para planejamento coletivo e individual chamados na cidade de Jacundá de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógica Coletiva -, e HTPI – Hora de Trabalho Pedagógica Individual. Sendo assim, das 40 horas semanais, 27 horas são trabalhadas em sala de aula; sete horas na HTPC; e seis horas de HTPI.

Esse regime de trabalho foi adotado no município de Jacundá, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental menor e maior (de 1º ao 5º ano, e de 6º ao 9º respectivamente) durante o ano de 2018. No ano de 2019, tal regime sofreu alterações pelo governo municipal voltando ao modelo em que apenas um(a) professor(a) atua na sala de aula, isto é, sem jornada de 1/3.

O questionário aplicado às professoras possui quatro sessões divididas em: dados pessoais e profissionais; atuação docente; ensino da leitura; e motivação. No Quadro 02 podem-se visualizar algumas informações contidas nas respostas aos questionários.

Quadro 02: Dados pessoais e profissionais

Dados pessoais	Nome	Profegeofrih	Profemacie	Profertuga1	Profertuga2
	Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
	Faixa etária	41 a 50 anos	41 a 50 anos	31 a 40 anos	20 a 30 anos
	Situação civil	Casada	Casada	Casada	Solteira
Dados profissionais	Graduação	Educação Física – UEPA – 2015	Pedagogia – FINON – 2010	Pedagogia – UFPA – 2017	Pedagogia - FINON - cursando
	Pós-graduação	Não possui	Sim – 2016	Não possui	Não possui
	Atuação docente	15 anos	18 anos	12 anos	04 anos
	Carga horária	30h semanais	40h semanais	40h semanais	30h semanais

A análise do quadro 01, no qual constam as informações pessoais e profissionais das professoras ouvidas na pesquisa, traz algumas observações que merecem ser destacadas. O quadro informa que as professoras que atuavam na turma, com exceção da Profertuga2, que parou de dar aula em junho, já possuíam mais de uma década na atuação como professora, possuem nível superior completo.

No caso da Profemacie, possui inclusive pós-graduação. Apenas a Profegeofrih não é graduada em Pedagogia, entretanto, o questionário informa que ela já possuía o curso do Magistério, obtido por meio do Projeto Gavião². Com base em tais informações, é possível inferir que, além da formação, as professoras possuíam experiência profissional para atuarem no cargo no qual estavam lotadas, de modo que as expectativas em relação ao conhecimento e práticas adotadas em sala de aula são proporcionais ao perfil profissional apresentado.

Se por um lado as informações contidas no quadro apontam para um perfil profissional que transmite boas expectativas, outros dados apontam para desafios para a carreira e atuação docente. Conforme os dados obtidos, observa-se que se trata de um grupo 100% feminino; 75% com vida conjugal; 50% trabalhando por 40 horas semanais, isto é, 200 horas mensais. Considera-se que as professoras, a fim de desenvolverem o trabalho na sala de aula, enfrentam muitos desafios uma vez que mulheres normalmente enfrentam uma dupla jornada de trabalho (LEONI; KREIN; TEIXEIRA, 2017, p. 26) por assumirem muitas vezes as tarefas domésticas em casa e às vezes, a educação dos filhos.

Essa observação sobre a carga horária de trabalho não será aprofundada, posto que não é objetivo dessa pesquisa a discussão sobre as questões de gênero. Entretanto, faz-se a observação em virtude de que tal sobrecarga de trabalho certamente tem implicações no desenvolvimento das atividades docentes reduzindo o tempo e a disposição para planejamento das aulas.

Além de serem observadas as questões sobre atuação docente e alguns aspectos pessoais, o questionário aplicado continha duas perguntas (2.4.1 e 2.4.3 no questionário destinado às docentes) para investigar como as professoras avaliavam o nível de aprendizagem dos seus alunos em sala de aula, e as dificuldades que eles apresentavam. As respostas obtidas a essas perguntas foram as seguintes:

² Projeto Gavião: foi um projeto desenvolvido em duas etapas, Projeto Gavião I, para capacitação de professores leigos em nível de 1º grau; e Projeto Gavião II, para habilitação em magistério, 2º grau (CENPEC, 1997).

Quadro 03: nível de aprendizagem e desenvolvimento na leitura e dificuldade que os alunos possuem

Nível de aprendizagem		Dificuldades
Profefgeofrih	No 4º ano o nível é 80% dos alunos estão lendo sem dificuldades. E 20% ainda tem um pouco de dificuldade, apenas assoletra com muita precisão e esforço. Na escrita estão bem desenvolvidos no tempo deles (sic)	O material que utilizo é o método fônico, a maior dificuldade é a fala, a pronúncia, o fonema e sua representação na escrita e usam o método de decorar (sic).
Profemacie	A maioria dos alunos encontram-se no nível silábico-alfabético na escrita muitos tem dificuldades em escrever palavras, frases e textos, enquanto há os que ainda não lê convencionalmente (sic).	Muitos tem dificuldades no processo de leitura posso mencionar alguns como: A falta de interesse dos alunos. A falta de acompanhamento familiar (sic).
Profertuga1	O desenvolvimento dos alunos é misto. Tem alunos no pré-silábico, no silábico, no silábico alfabético. Tem alunos que ler e escreve tudo, já outros não leem nada nem escreve (sic).	A distorção idade/série com certeza é um dos maiores problemas enfrentados outra coisa é a ausência da família no processo de ensino/aprendizagem (sic).
Profertuga2	Encontramos na escola uma grande diversidade de alunos com dificuldades de aprendizagem (sic).	As dificuldades na formação do hábito de leitura como também desinteresse e a falta de apoio da família, e a incapacidade de aprender (sic).

As respostas obtidas às perguntas levantadas no questionário foram bastante intrigantes, por parte da Profefgeofrih, pela falta de consenso entre as respostas com as demais professoras e por certa falta de relação entre a pergunta realizada e a resposta oferecida. Conforme a resposta dessa professora, 80% da turma já sabia ler e escrever com desenvoltura. Essa resposta é bastante oposta às das outras três professoras que, com mais consenso, apontam a existência de vários níveis de aprendizagem dos alunos.

As respostas sobre o nível de aprendizagem da Profemacie e da Profertuga1 revelam certo conhecimento das hipóteses de alfabetização levantadas por Emília Ferreira (2011; 2011). Ambas as professoras apontam o progresso dos alunos usando os termos usados pela autora: pré-silábico, silábico e silábico-alfabético. Uma explicação para a resposta aproximada das professoras pode ser o fato de que ambas possuem o curso de Pedagogia completo, o que pode ter possibilitado o contato com as teorias da psicogênese da leitura e da escrita levantadas pela

autora. A Profertuga2, apesar de não usar esses termos, reconhece que o nível de aprendizagem dos alunos era diversificado.

É interessante notar que as crianças da turma, matriculadas no 4º ano, conforme respostas das professoras, encontram-se em franca desvantagem com a proposta da BNCC (2018, p. 57), tendo em vista que esse documento estabelece os dois primeiros anos do Ensino Fundamental para garantir a alfabetização das crianças e os três últimos para consolidação dessa aprendizagem.

A proposta de alfabetizar os alunos até o segundo ano do Ensino Fundamental é um desafio de grandes proporções tendo em vista fatores econômicos que interferem em um contato maior com a palavras escrita para as crianças matriculadas nessa escola, que são moradores de um dos bairros mais pobres da cidade de Jacundá-PA. Tais dificuldades foram inquiridas no questionário. As respostas apontam que estas dificuldades estão relacionadas à incompreensão sobre a relação entre fonema e letra por parte do aluno (Profefgeofrih); e à falta de contato com a leitura no meio familiar (Profemacie; Profertuga1;Proferturga2) de modo que seja possível a formação do leitor.

A respeito da resposta da Profefgeofrih, Ferreiro (2011, p. 34) analisa o perigo de associar a leitura à “redução do conhecimento do leitor ao conhecimento da letra e seu valor sonoro convencional”. Conforme a autora, ao fazer esse tipo de declaração

reaparece a concepção da escrita como técnica de transcrição de sons, mas também algo mais sério e carregado de consequências: a transformação da escrita em um objeto escolar e, por consequência, a conversão do professor no único informante autorizado (FERREIRO, 2011, p. 40).

Sabendo que a sociedade atual possibilita alguns contatos com a escrita nas diversas atividades da vida cotidiana, como os rótulos de produtos, os nomes dos estabelecimentos comerciais, etc., é possível compreender que há, por parte da professora a falta de compreensão da leitura como atividade de interação social. Isso automaticamente implica em atividades de leitura puramente escolares, desvinculadas do caráter interativo da língua escrita. Solé (1998) reflete que esse tipo de entendimento da leitura:

Considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos (SOLÉ, 1998, p. 23).

Como se percebe, a professora revela em sua resposta um conceito de leitura relacionado com a decodificação. Essa concepção tem sido bastante questionada tendo em vista que “qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1998, p. 53).

Quanto à atribuição das dificuldades do desenvolvimento da aprendizagem da leitura associada à falta de contato com textos no meio familiar revela uma aproximação com o entendimento de que a leitura não é uma atividade exclusiva da escola, mas sim uma ação que não só permeia, mas que deve fazer parte do convívio social da criança. Tal compreensão é um avanço no sentido de proporcionar à criança uma visão da leitura como prática social.

Por outro lado, as professoras atribuem o insucesso dos alunos a alguns fatores que não foram claramente explicados tais como a distorção idade/série e o desinteresse. É possível que esses fatores estejam relacionados a outras questões, mas não diretamente ligados ao desenvolvimento da leitura. Atribuir, por exemplo, que a falta de desenvolvimento da leitura ao desinteresse do aluno implica em culpar a criança por questões que talvez não estejam claras para elas. É como se o inverso fosse verdadeiro, isto é, caso houvesse interesse logo aprenderiam com facilidade.

Essa declaração apoia-se em uma simplificação sobre a complexidade da leitura, da escrita e da própria criança. Porém, não são coisas simples. “As dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer [...] que a criança reinventa esses sistemas” (FERREIRO, 2011, p. 16-17). Outra questão implícita nessa declaração é a consideração de que a criança possa ser um depósito de informações, bastando o interesse pessoal para desenvolver certas aprendizagens. A partir disso, depreende-

se a ideia de que “o conhecimento é algo que os *outros* possuem e que só se pode obter da boca dos *outros*, sem nunca ser participante na construção do conhecimento” (FERREIRO, 2011, p. 32).

Outro questionamento realizado (pergunta 2.4.2) foi a respeito da concepção de leitura que as professoras possuíam e desenvolviam em suas aulas. Seguem as resposta no Quadro 04.

Quadro 04: concepção de leitura

Profefgeofrih	É compreender, a leitura em si. A alfabetização é a relação entre aluno e seu entendimento de mundo. Ou seja, acontece muito antes dela entrar na escola, pois já possui contato com seu meio social (sic).
Profemacie	A leitura e a escrita é de grande importância para ampliar a visão de mundo e inserir um leitor mais preparado para a sociedade (sic).
Profertuga1	Como existe interesses diferentes o significado é diferente para cada um. Alguns são muito curioso, querem ler tudo que ver, dão muita importância, tanto que trazem de casa. No entanto, alguns tem a leitura e a escrita como uma obrigação da escola e só fazem o que são obrigados (sic).
Profertuga2	Não respondeu.

Nas respostas a essa questão depreende-se um encaminhamento para a visão da leitura como um processo de interação social. Com exceção da Profertuga2, que não respondeu à questão, as demais professoras fazem alusão à relação entre leitura e o contexto social da criança. No caso da Profefgeofrih, chega a fazer alusão às palavras de Freire (2003) que declarou a leitura como uma ação anterior ao ato de decodificar, chamando a esse fato de *leitura de mundo*.

A manifestação da leitura como uma ação de interação social pode ter sido depreendida da formação acadêmica das professoras, do tempo de experiências profissional que elas possuem no município, posto, durante os anos 2001 a 2005, houve formações continuadas sobre os PCN e, em 2018, a formações para implantação da BNCC. Nesses eventos, a participação dos professores da rede municipal é obrigatória. Como esses documentos defendem o caráter interativo do ato de ler, tal concepção manifestou-se também na resposta das professoras.

Além da concepção de leitura, as professoras foram interrogadas a respeito das práticas adotadas em sala de aula e de que maneira enfrentavam os desafios de

mediar o processo de aprendizagem da leitura de seus alunos (questões 2.4.4 e 2.4.5). As respostas seguem no Quadro 05:

Quadro 05: práticas de leitura e desafios enfrentados

Como se desenvolve a leitura		Como enfrenta os desafios
Profefeofrih	Na minha concepção de ensino é entender que aprender é um ato individual de cada aluno que aprende de acordo com seu metabolismo intelectual e ordenada pelo aluno considerando sua história (sic)	Muitas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental ainda não dominam esses saberes. Algo muito grave, pois foram implantados programas para que crianças de 8 anos já tenham dominado essa capacidade e isso infelizmente na prática não está ocorrendo (sic).
Profemacie	Através da leitura individual e coletiva de deveres de gêneros textuais.	O maior desafio é a falta de interesse do aluno.
Profertuga1	Trabalho leitura coletiva de textos, leitura individual, rodas de leitura, textos fatiados.	Sim, os alunos não se encontram no mesmo nível de conhecimento. A turma é muito lotada, fica difícil acompanhar um por um. O acervo de leitura da escola é muito pobre.
Profertuga2	Com afetividade na relação professor e aluno, tendo sempre o controle da situação, sendo firme quando necessário e com diálogo. Deixando a vontade no ambiente escolar, estimulando mais a vontade de estudar.	A leitura é uma das principais deficiências desses alunos.

No Quadro 04 foi explicitado de forma paralela as respostas relacionadas sobre as práticas de leitura adotadas e a maneira como enfrenta os desafios. O objetivo é estabelecer uma relação entre a ação e os desafios a essa ação. Na resposta da Profefeofrih é possível notar que a professora não compreendeu a pergunta sobre que as práticas que adotava para desenvolver atividades de leitura em sala de aula. A resposta da professora apenas responsabiliza o aluno pelo desenvolvimento dessa atividade.

Ao tratar dos desafios enfrentados, a Profefeofrih aponta que muitas crianças com a idade de 08 anos não sabem ainda ler. Para ela, esse é um problema posto que programas governamentais, caso do PNAIC³ – Pacto Nacional

³ PNAIC – “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de

Pela Alfabetização na Idade Certa – que estabelece que as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental. A resposta da professora em nada acrescenta em relação ao papel da escola e da professora para que essa realidade exposta por ela seja mudada.

A Profemacie e a Profertuga¹ possuem respostas semelhantes relacionadas às práticas adotadas. Ambas as professoras apontam leituras coletivas e individuais como práticas de desenvolvimento da leitura nas aulas que ministram. O fato de afirmarem que usam de tais práticas é significativo tendo em vista que os PCN (1998) expressam a necessidade de que os alunos experienciem o ato de ler na escola. Tal informação parece óbvia, porém, é necessário lembrar que, muitas vezes, as atividades escolares restringem-se a cópias de textos, ou a atividades de decodificação de sons, palavras ou frases soltas.

A resposta da Profemacie merece ênfase, pois a professora alude aos gêneros textuais. A menção desse termo é significativa uma vez que o trabalho com a leitura numa perspectiva interacionista da linguagem requer da escola práticas de ensino voltadas para textos que circulam socialmente (PCN, 1998; BNCC, 2018) a fim de que, pelo contato com tais gêneros no processo de ensino as crianças possam compreender o “funcionamento dos textos na sociedade”, bem como suas “características composicionais relativamente estáveis que nos fazem distingui-los uns dos outros e saber em quais circunstâncias eles são mais adequados para comunicar o que pretendemos” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 117)

Quanto às dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessa prática na sala de aula, a Profemacie aponta a falta de interesse do aluno, tornando novamente o aluno o culpado pela falta de desenvolvimento na aprendizagem da leitura. A respeito dessa culpabilização, Ceccantini (2016) expressa que:

[...] tem sido muito comum ouvir no meio escolar frases como “os jovens não leem” ou “os jovens não gostam de ler”. Trata-se de um discurso que enaltece épocas passadas, geralmente permeado por expressões do tipo “no meu tempo, era diferente...”. O que parece muito mais traduzir a incapacidade da escola de enfrentar desafios pedagógicos frente às rápidas mudanças da sociedade nos séculos XX e XXI do que fazer um diagnóstico acurado dos fenômenos em curso (CECCANTINI, 2016, p. 84)

“Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (Disponível em <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> Acesso em 21/02/2019)

Já a Profertuga1 aponta fatores de ordem sistêmica como a superlotação das salas de aula e a falta de riqueza no acervo de livros da escola. Tal declaração demonstra uma professora que entende que o trabalho poderia ser realizado de forma mais significativa caso tivesse mais acesso a materiais de leitura e a possibilidade de acompanhar com mais tempo seus alunos. Sobre a questão do acervo, Ferrarezi Junior; Carvalho (2017) declaram que:

O acervo precisa ser o mais variado possível, mas sempre de boa qualidade. Livros de todos os tipos e temas, revistas de boa qualidade que atendam aos interesses positivos dos alunos e até material de leitura para horas de lazer, como uma gibiteca. Além disso, o acervo precisa contar com obras de referência, como bons dicionários e livros específicos das matérias abrangidas pelas escola.

A resposta da Profertuga2 pouco acrescenta ao debate sobre as práticas de leitura adotadas. Nela depreende-se apenas a prática do controle e do professor como uma figura hierarquicamente superior aos alunos. Quanto aos desafios, a professora declara que a leitura é a maior deficiência dos alunos, mais sem especificar os motivos pelos quais ela considera a aprendizagem da leitura um desafio para os alunos.

Para compreender a visão das professoras sobre o tema da leitura, o questionário trazia uma pergunta sobre os fundamentos teóricos que utilizavam como referência para o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula. As respostas seguem no Quadro 06

Quadro 06: Fundamentos teóricos das práticas de leitura

Profefgeofrih	Sim. A leitura está presente em nosso cotidiano. As letras e palavras estão presentes em embalagem de alimentos que consumimos, placas de trânsito, nas fachadas de lojas, etc. Vivemos em um mundo letrado (sic).
Profemacie	Há vários excelentes autores, posso mencionar Emília Ferreiro, Ana Teberosky.
Profertuga1	Sim, Marcuschi, Emília Ferreiro e os PCN's (sic)
Profertuga2	Não respondeu.

O Quadro 06 oferece uma importante reflexão. A resposta da Profefgeofrih deixa implícito que ela não compreendeu a pergunta, a Profertuga2 não respondeu

ao questionamento, já a Profemacie e a Profertuga1 demonstram que compreenderam a pergunta e apontam autores que tratam sobre questões de linguagem e ensino. A Profemacie aponta teóricos conhecidos principalmente nos cursos de pedagogia e que desenvolveram teorias sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2011; 2011; Teberoski, 1981; 1982), enquanto a Profertuga1 apresenta, além de Emília Ferreiro um importante estudioso dos gêneros textuais no Brasil, Marcuschi (2010) e os PCN (1998), como norteadores de suas práticas envolvendo o ensino da leitura.

Tais apontamentos demonstram que essas professoras obtiveram (in)formações que possibilitaram a elas o conhecimento sobre esses estudos. A questão em torno da formação dos professores é importantíssima, pois as práticas de ensino não podem se basear apenas no empirismo. Lerner, (2002, p. 44), defende que, caso se queira mudanças nas práticas de ensino da leitura “é imprescindível *recolocar as bases da formação dos professores e promover a valorização social de sua função*”.

Quando se relaciona a resposta obtida pela Profemacie e a Profertuga1, retornando ao Quadro 01, observa-se mais uma vez que a semelhança das respostas relaciona-se ao fato de que ambas possuem graduação em Pedagogia. Traçando uma importante reflexão entre a formação do professor e a mediação pedagógica em atividades de leitura, Souza e Serafim (2012) propõem a seguinte reflexão:

O professor, enquanto agente de letramento, deve desenvolver estratégias adequadas para que seus alunos tenham acesso a uma cultura de letramentos diversificada. É relevante pensar em como se dá a formação do pedagogo para que ele se reconheça como agente de letramento e tenha subsídios concretos para a realização do seu trabalho (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 24).

Além dessa questão, as professoras foram convidadas a fazerem a avaliarem a aprendizagem de seus alunos, expressarem a forma como motivam os alunos e a refletirem sobre o que precisa ser feito para melhorar as práticas de leitura em sala de aula.. No Quadro 07 as respostas encontram-se lado a lado para efeito de comparação e reflexão.

Quadro 07: autoavaliação – avaliação do aluno - motivação

Avaliação do aluno		Motivação	O que é preciso para melhorar
Pofegeofrih	A leitura é bem abrangente e complexa: no processo de compreensão, interação com o outro, a mediação da palavra, por meio de brincadeira, por meio de reflexão, por meio de trabalho solidário, ou tudo que exigem esforço do aprendiz.	Na participação da família estimula o desenvolvimento cognitivo da criança. Estratégias como assoletrando, lê e interpretar textos, etc (sic).	A criança precisa de suporte e mediação do adulto que é coparticipante do processo do letramento, para que a criança sinta valorizada e tenha vontade de lê e escrever sempre mais (sic).
Avaliação do aluno		Motivação	O que é preciso para melhorar
Profemacie	Alguns são considerados excelentes em relação a leitura, outros são lentos, isso depende da importância que tem a leitura no meio em que essas crianças vivem.	Trabalhar como músicas, poemas, cartas, convites e livros, revistas.	Escutar textos lidos pelo professor, escolher os livros para ler e apreciar ampliar sua comunicação oral para interagir com outros.
Profertuga1	O desempenho deles é lento, principalmente os alunos com distorção idade-série.	Alguns vídeos, aulas sobre leitura, leitura no data show como gravuras. Eles se sentem motivados com a tecnologia	Uma forma de melhorar seria a escola trabalhar mais projetos de leituras. Incluir no PPP ações voltadas diretamente para a leitura.
Profertuga2	A leitura é uma das principais dificuldades desses alunos.	Leitura em família; leitura individual; leitura coletiva; contação de histórias; caixinha de leitura; sacola viajante.	Diante da necessidade é buscar meio de fluência de leitura bem como: mas contatos com livros, ler para os alunos; promover atividades que envolva a leitura; familiarizar a criança com diferentes gêneros literários, etc. (sic).

Através das respostas oferecidas, é possível depreender algumas informações. A resposta da Profegeofrih não informa com clareza sobre a avaliação do desempenho dos alunos. As respostas à questão da motivação e do que é preciso fazer para melhorar as práticas de ensino, apesar de estabelecerem relações com a pergunta, mais parece cópia de algum texto.

Já a Profemacie expressa que os alunos possuem aprendizagem diversificada e atribui o fato ao meio familiar nos quais o aluno está inserido,

relacionando a aprendizagem ao contexto social, mas também transferindo a responsabilidade do desenvolvimento da leitura à família e omitindo a si mesma como mediadora, bem como a escola enquanto instituição privilegiada para o ensino do ato de ler (LERNER, 2002).

A Profemacie afirma que, para estimular o desenvolvimento da aprendizagem da leitura faz uso de vários suportes e gêneros textuais como músicas, poemas, cartas, convites e livros, revistas. A professora aponta que a escuta de texto, a escolha de materiais para ler por parte do próprio aluno e a interação com os colegas podem ser ferramentas para contribuir com a aprendizagem da leitura.

Tal declaração encontra respaldo nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2018), que orientam o trabalho com a escuta, a diversidade de texto e a possibilidade de interação entre professor e alunos sobre textos lidos. Sobre a possibilidade de o aluno escolher os textos que deseja ler, os PCN (1998, p. 59) apontam que é necessário que a escola ofereça essa possibilidade posto que “fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola”.

As respostas da Profertuga1 apontam para o fato de reconhecer que o desenvolvimento da aprendizagem da leitura dos alunos se dá de forma lenta. A professora afirma que, para motivar as atividades que envolvem o ato de ler faz uso da tecnologia e de gravuras para chamar atenção dos seus alunos. Ela aponta ainda projetos seriam ferramentas para o desenvolvimento das práticas de leitura e que esses projetos devem estar previstos no PPP da escola.

Ao apontar a necessidade de realização de projetos e previsão de ações voltada para a leitura dentro do PPP, entende-se que a professora pleiteia uma política de formação de leitores mais ampla por parte da escola. Sobre isso os PCN afirmam que “os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções” (BRASIL, 1998, p. 62); e que é preciso “construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar (BRASIL, 1998, p. 59).

A proposta de que tais ações sejam incluídas no PPP da escola soou controversa uma vez que o PPP da referida instituição apresenta diversas ações a

respeito da leitura tais como Projeto Dia Literário, Oficinas de Leitura e Escrita, Gincana Soletrando, Mais Educação, além de projetos com foco em outras questões como o Projeto de Combate à Dengue, Projeto de datas comemorativas, Projeto Contra a Violência, Projeto de Reciclagem, nos quais é possível desenvolver atividades de leitura e escrita.

A declaração da professora, embora pertinente, possibilita as seguintes reflexões: 1) a professora desconhece o PPP de sua escola; 2) o PPP não é colocado em prática; 3) a professora conhece o PPP, mas discorda dos projetos contidos nele; ou ainda, 04) o PPP não é colocado em prática pela equipe gestora e, por isso, a professora o desconhece. Pelas observações realizadas no percurso da pesquisa e as declarações da professora, a segunda reflexão e a terceira reflexões são mais prováveis, pois o único projeto desenvolvido foi o soletrando, os demais projetos forma trabalhados apenas em forma de eventos/festinhas. Além disso, os projetos contidos no PPP são discutidos com os professores nas jornadas pedagógicas e nas HTPC.

Uma reflexão que aqui merece ser realizada é que os projetos não podem ser realizados de qualquer modo, sem que haja objetivos bem definidos para a leitura. Conforme Lerner (2002):

Os projetos devem ser dirigidos para realização de algum (ou vários) dos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um aparelho, construir um móvel); ler para se informar sobre um tema de interesse (pertencente à atualidade política, cultural, etc, ou ao saber científico); ler para escrever, quer dizer, para produzir o conhecimento que se tem sobre o tema do artigo que a pessoa está escrevendo ou da monografia que deve entregar; ler para buscar informações específicas que se necessitam por algum motivo – o endereço de alguém ou o significado de uma palavra, por exemplo (LERNER, 2002, p. 80).

A Profertuga2 afirma que a leitura é um grande desafio para a aprendizagem de seus alunos e, a fim de motivá-los, recorre a diversos expedientes como a leitura individual, coletiva, caixinha de leitura e sacola viajante. Esses recursos são muito comuns e, no caso da sacola e da caixinha, são atividades costumeiras no município. Como a professora parou de dar aula na escola antes do período de observação não foi possível verificar a concretização de tais práticas.

A Profertuga2 sugere que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos seria melhor caso eles tivessem mais contatos com livros, ouvissem mais o professor ler para eles e promovesse mais atividades de leituras familiarizando-os com diferentes gêneros literários. As sugestões da professora são pertinentes e

encontram amparo tanto nos documentos oficiais - PCN e BNCC -, quanto em estudiosos sobre o tema que defendem a inclusão de diferentes propósitos e diferentes formas de realização da leitura como forma de “apresentar a leitura na escola sem simplificações, velando por conservar sua natureza e, portanto, sua complexidade como prática social” (LERNER, 2002, p. 81)

Fazendo uma comparação entre as declarações prestadas nos questionários e as atividades desenvolvidas e observadas podemos sintetizá-las conforme expressas no Quadro 08:

Quadro 08: síntese das informações dos dados coletados nos questionários e nas observações.

INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS	PRÁTICAS DE LEITURA	ENCAMINHANDO-SE PARA O FOCO NA INTERAÇÃO			SEM FOCO NA INTERAÇÃO
		Profertuga1	Profemacie	Profertuga2	Profegeofrih
	Concepção de leitura	A leitura é uma prática social, mas alguns alunos a percebem apenas como prática escolar.	A leitura é uma prática social.	Não informa.	A leitura é uma prática social.
	Teóricos que fundamentar as práticas pedagógicas	Marcuschi; Emília Ferreiro.	Emília Ferreiro; Ana Teberoski.	Não informa	Não informa.
	Nível de aprendizagem dos alunos da turma	Reconhece a heterogeneidade da turma e avalia os níveis de aprendizagem por meio da psicogênese da leitura e da escrita.	Reconhece a heterogeneidade da turma; avalia os níveis de aprendizagem por meio da psicogênese da leitura e da escrita.	Reconhece a heterogeneidade nos níveis de aprendizagem dos alunos.	Considera a turma quase homogênea na aprendizagem.
	Como entende as dificuldades dos alunos	Atribui as dificuldades à distorção idade-série e a falta de acompanhamento familiar. Desconsidera que as práticas adotadas em sala de aula tenham efeito na aprendizagem dos alunos.	Relaciona as dificuldades dos alunos à falta de interesse e acompanhamento familiar. Desconsidera que as práticas adotadas em sala de aula tenham efeito na aprendizagem dos alunos.	Atribui as dificuldades à falta de hábito da leitura, à falta de acompanhamento familiar e considera alguns alunos como incapazes de aprender. Desconsidera que as práticas adotadas em sala de aula tenham efeito na aprendizagem dos alunos.	Relaciona a leitura com o processo de transcrição de sons. Desconsidera que as práticas adotadas em sala de aula tenham efeito na aprendizagem dos alunos.
Avaliação do aluno	Considera os alunos pouco proficientes	Alguns são leitores proficientes, outros não. Depende do meio social onde vive.	Considera os alunos pouco proficientes.	Resposta dada não informa.	

	Como conceitua as práticas de leitura que desenvolve	Declara realização de atividades de leitura individual e coletivas, dinâmicas como o texto fatiado (recortado)	Declara realização de atividades de leituras individuais e coletivas, fazendo uso dos gêneros textuais.	Resposta não informa práticas de leitura adotadas.	Considera os alunos são responsáveis pela própria aprendizagem, não faz referências ao papel do professor.
	Motivação	Declara usar recursos tecnológicos e visuais.	Recorre à diversidade de gêneros textuais.	Estimula a participação da família por meio de atividade de leitura enviadas para casa como a sacola viajante.	Utiliza estratégias como soletrar, leitura e interpretação de textos.
	Postura adotada para enfrentar os desafios da aprendizagem dos alunos	A resposta não informa de que modo enfrenta os desafios da falta de aprendizagem dos alunos.	A resposta não informa de que modo enfrenta os desafios da falta de aprendizagem dos alunos.	A resposta não informa de que modo enfrenta os desafios da falta de aprendizagem dos alunos.	A resposta não informa de que modo enfrenta os desafios da falta de aprendizagem dos alunos.
	Como melhorar	Sugere o trabalho articulado com projetos e ações no PPP envolvendo o ensino da leitura.	Sugere a escuta de textos e a leitura de textos escolhidos pelos alunos.	Sugere o contato com os livros e atividades de leitura que envolvam a família.	Sugere o suporte de um adulto.
INFORMAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES	Atividades desenvolvidas	Intepretação de contos; de textos informativos; atividades de gramática; roda de leitura; distribuição de livros para leitura silenciosa; soletrando; leitura de textos para trabalhar com verbos, filme A fuga das Galinhas Produção de texto;	Atividades de matemática, sem apoio de textos.	*****	Leitura de texto informativos sobre recurso naturais; interpretação de crônicas; atividades físicas e jogos de futsal.
	Objetivos das atividades	Atividades voltadas para aprendizagem de leitura/decodificação, escrita/ortografia; atividades de gramática: verbos, divisão silábica; avaliação.	Não declarou aos alunos os objetivos das atividades propostas.	*****	Não declarou aos alunos os objetivos das atividades propostas.

Na síntese apresentada no Quadro 08 é possível notar que as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula não possibilitam aos alunos a compreensão da linguagem como prática social. As respostas obtidas por meio dos questionários são pouco esclarecedoras por parte das Profertuga2 e, principalmente, por parte da Profegeofrih, cujas respostas, algumas vezes não estabeleciam de modo claro relação com a pergunta realizada.

Por outro lado, as respostas dadas pela Profertuga1 e a Profemacie demonstram reconhecimento de que as práticas de leitura em sala de aula devem refletir o reconhecimento de caráter social dessa ação, porém, as atividades

desenvolvidas em sala de aula basearam-se apenas em atividades puramente escolares, isto é, que não serão utilizadas em outros contextos sociais como leitura de textos para retirar verbos ou realizar separação de sílabas. No caso da Profemacie, nenhum texto foi utilizado durante o período de observação. Por ser professora de matemática e ciências, não desenvolveu trabalho com a leitura, manteve-se focada em atividades dessas disciplinas, como se a leitura fosse apenas uma atividade da área de língua portuguesa.

A comparação entre o questionário e as observações realizadas apontam contradição concepção de leitura e as práticas adotadas pela Profertuga¹, que desenvolveu atividades cujos objetivos não refletem práticas sociais de uso da língua. No caso da Profemacie, nem mesmo desenvolveu atividades de leitura em suas aulas durante o período de observação. Apesar de reconhecer que os alunos não estavam alfabetizados, a professora restringe suas aulas apenas ao ensino das operações matemáticas.

No caso da avaliação da aprendizagem dos alunos, as quatro professoras transferem a responsabilidade para a família e o alunos. Não refletem que as práticas adotadas tenham efeito sobre a aprendizagem dos alunos. Fica implícito a ideia de que as professoras avaliam de modo muito positivo seus fazeres pedagógicos envolvendo a leitura sem uma avaliação crítica de que esses fazeres sejam também fatores de impacto na aprendizagem das crianças.

Considerando essa reflexão sobre os dados apresentados, pode-se entender que a escola pública ainda necessita de grandes avanços a fim de proporcionar uma visão social do ato de ler. Essa constatação é preocupante, dado o fato de que já há bastante tempo que os primeiros documentos oficiais foram publicados - caso dos PCN (1998)- mas os progressos efetuados nas práticas são ainda pouco observáveis. A seguir, trataremos dos dados obtidos por meio dos questionários dos alunos.

4.2. O processo de leitura na concepção dos alunos

Além dos questionários aplicados às professoras, os alunos também tiveram a oportunidade de expressar opiniões a respeito da prática da leitura. O questionário dos alunos, em virtude da faixa etária, foi organizado no formato *Likert*, isto é, em

um modelo no qual o entrevistado avalia uma informação numa escala gradual de ocorrência. O instrumento era dividido entre seis sessões para analisar a identificação pessoal, o cotidiano escolar, as atividades desenvolvidas com a leitura, as atividades de leitura autônoma, o contato com os livros e o nível de estudo da mãe.

A turma era formada por 29 alunos ativos, entretanto, as entrevistas foram realizadas apenas com 21 em virtude do alto índice de faltas das crianças que ficaram sem ser entrevistados. Dos 21 alunos que responderam ao questionário, 9 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

A respeito do cotidiano escolar foram informados os seguintes dados pelos alunos:

Quadro 09: Cotidiano escolar

Afirmação	Sempre	Frequent.	Raramente	Nunca
a) Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos.	81%	19%	0%	0%
b) Há barulho e desordem na sala de aula.	100%	0%	0%	0%
c) Os alunos prestam atenção ao que o professor fala	5%	14%	81%	0%
d) Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas.	5%	9,5%	76%	9,5%
e) Os alunos não conseguem estudar direito.	5%	67%	28%	0%
f) Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença.	81%	14%	5%	0%
g) Os alunos respeitam as regras de convivência da escola.	0%	5%	90%	5%
h) Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda.	62%	33%	0%	5%

No Quadro 09 pode-se observar que os alunos avaliam de forma negativa o cotidiano escolar. Os dados apresentados descrevem um ambiente barulhento, com pouco respeito a regras e não propício ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem, principalmente de algo tão complexo como a leitura. Esses dados explicam o motivo das professoras considerarem os alunos desinteressados. Como não é foco desse trabalho de pesquisa, e por não ser possível aprofundar, os motivos da indisciplina não serão discutidos nesse espaço. Vale notar, porém, que Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017) refletem que um dos fatores que desfavorecem as práticas de leitura na escola sejam a indisciplina que, por natureza, é uma forma de negação ao respeito pela figura do professor.

Após a avaliação do cotidiano escolar, foi realizada uma pergunta para que o aluno auto avaliasse suas atitudes em sala de aula. Os resultados dessa avaliação seguem no quadro 10:

Quadro 10: Autoavaliação em sala de aula

Afirmação	Sempre	Frequent.	Raramente	Nunca
a) Acompanho a matéria exposta pelo professor	67%	28%	5%	0%
b) Fico à vontade para fazer perguntas.	33%	24%	14%	29%
c) Fico perdido durante a explicação do professor.	0%	67%	33%	0%
d) Converso com os colegas durante as aulas.	38%	19%	33%	10%
e) Realizo as atividades que o professor propõe.	76%	19%	5%	0%

O que se pode depreender no Quadro 10 é que os alunos avaliam mais positivamente a si mesmos do que os outros colegas. Quando o foco da afirmação estava sobre as ações coletivas, Quadro 08, a caracterização da turma de forma indisciplinada foi extremamente alta. Na autoavaliação, os dados obtidos são mais proporcionais chegando a maioria os alunos que afirmaram sentir-se à vontade para fazer perguntas aos professores e os que fazem as atividades propostas. Entretanto, uma grande maioria também afirmou que se sente perdida durante a explicação do professor. Tal informação pode ter reflexo nas dificuldades de aprendizagem da leitura apontadas pelas professoras em suas respostas.

Em seguida, os discentes foram convidados a avaliarem as professoras. Os resultados seguem no Quadro 11:

Quadro 11: Como o aluno percebe a figura do professor

Afirmação	Sempre	Frequent.	Raramente	Nunca
a) Incentivam os alunos a melhorar.	86%	5%	0%	9%
b) Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	86%	9%	0%	5%
c) Permitem que os alunos exponham opiniões nas aulas.	48%	9%	14%	29%
d) Mostram interesse pela aprendizagem de todos os alunos.	90%	5%	0%	5%

A análise do Quadro 11 possibilita a interpretação de a maioria dos alunos veem de forma positiva a figura das professoras, pois eles consideraram as professoras como incentivadoras, dispostas a esclarecer dúvidas e demonstram interesse pela aprendizagem dos alunos. Um fato interessante, porém, é que pouco menos de 50% dos discentes consideraram as professoras democráticas, capazes de permitir a exposição de opiniões dos alunos. Relacionando esse dado ao ensino da leitura, trata-se de uma questão muito séria, pois a aprendizagem da leitura exige que o aluno possa expor o que pensa, emitir opiniões sobre os textos, etc, conforme os PCN (1997, p. 59), as políticas de formação de leitores devem favorecer que “todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar”. Sendo assim, sem que o aluno se sinta à vontade para manifestar seus pensamentos, a formação do leitor e sua aprendizagem podem ficar comprometidas.

Os alunos também foram convidados a refletirem sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura na escola, conforme exposto no Quadro 12:

Quadro 12: Frequência de atividades de leitura na escola

Afirmação	Sempre	Frequent.	Raramente	Nunca
a) Ir à Biblioteca	0%	0%	0%	100%
b) Assiste filmes relacionados aos textos lidos em aula	0%	14%	86%	0%
c) Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias	0%	0%	95%	5%
d) Pesquisa na internet textos lidos durante a aula	0%	0%	0%	100%
e) Participa de projetos de leitura	57%	14%	29*%	0%
f) A escola me estimula a ler	62%	29%	9%	0%

O Quadro 12 comprova as observações realizadas na sala de aula, isto é, as práticas de leitura na sala de aula estão voltadas apenas para o ensino de gramática, ortografia, atividades puramente escolares, sem refletir ações que possam ser realizadas no contexto social. Apesar da escola não contar com uma biblioteca, é sabido que a cidade de Jacundá-PA possui duas bibliotecas públicas nas principais praças da cidade. É possível a escola solicitar um ônibus para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para visitar essas bibliotecas. Também

é possível assistir a filmes tanto na sala de aula quanto no Cineteatro da cidade que, com agendamento, é cedido às escolas.

No quadro é possível verificar que a leitura de textos em suportes on-line é inacessível para as crianças da turma. Isso pode ser explicado tanto pelo contexto social em que vivem, sem acesso a smartphones, computadores ou tablets conectados à internet, quanto pela própria estrutura da escola que não possui laboratório de informática. A cidade também não disponibiliza nenhum projeto que atenda aos alunos das escolas públicas.

Um dado interessante é que muitos alunos afirmaram que a escola estimula a ler, ou que participaram de projetos de leitura sempre ou frequentemente. Durante o período de observação estava sendo desenvolvido o Projeto Soletando. É possível que os alunos tenham atribuído a esse evento o caráter de projeto de leitura, posto que ainda é muito comum a concepção de leitura como decodificação. Por outro lado, alguns alunos consideraram a participação em projetos de leitura ou que a escola incentivasse-os a ler.

Outra questão levantada no questionário dizia respeito ao desenvolvimento de atividades autônomas dos alunos relacionadas à leitura. A leitura dos dados obtidos nessa sessão pode ser observada no Quadro 13:

Quadro 13: Atividades de leitura autônomas na escola

Afirmação	Concordo	Discordo	Concordo em Parte	Não sabe
a) Só leio o que é necessário	52%	33%	10%	5%
b) Ler é uma das minhas diversos preferidas	10%	33%	57%	0%
c) Acho difícil ler livros até o fim	62%	33%	5%	0%
d) Ler é uma perda de tempo	10%	90%	0%	0%
e) Empristo e pego emprestado livros com os colegas ou na escola	57%	29%	9%	5%
f) Leio mais de um livro ao mesmo tempo	14%	86%	0%	0%
g) Já li livros por vontade própria	57%	33%	10%	0%

A leitura dos dados obtidos revela que a leitura não é uma tarefa apreciada pelos alunos. Pelas informações, depreende-se que o ato de ler é considerado obrigatório, não divertido e que não ocupa o interesse dos alunos. Esses dados revelam que a escola tem fracassado em apresentar aos alunos a ludicidade da leitura, o prazer do contato com o texto escrito, sobrando a obrigação apenas. Os alunos não consideram a leitura uma perda de tempo, mas a veem como uma imposição.

A respeito disso, faz-se necessário trazer algumas reflexões sobre o prazer de ler. Os PCN (1998, p. 36) afirmam que “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”. Com base em tal informação, pode-se entender que as atividades com a leitura na escola não possibilitaram às crianças a percepção da leitura como fonte de prazer, de diversão, algo que poderia ser usado por elas para ocupar o tempo. Restou a percepção da obrigatoriedade. Ferrarezi Junior; Carvalho (2017) apontam a seguinte questão como forma de mudar a concepção das crianças sobre a leitura:

Por isso, o melhor método conhecido de desenvolvimento do hábito prazeroso de leitura é a exposição constante da criança, desde a mais tenra idade, a bons e variados materiais de leitura para que ela os leia e descubra neles o prazer da leitura, sem outras obrigações, sem racionalizações, sem tarefas adicionais, sem pensar em “nota”. Mas, na escola brasileira, quando vem, a leitura sempre vem seguida de racionalizações quase sempre repetitivas, chatas, inúteis. A criança sem ter tido tempo para aprender a gostar de ler simplesmente pelo prazer de gostar de ler, já vê, desde os primeiros meses de ensino escolar, a leitura como mais uma parte enfadonha das tarefas escolares – escolásticas – sem incidência na vida (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 33).

Não se pode atribuir, entretanto, apenas à escola a falha na formação dos leitores. A família precisa atuar em parceria com a escola na construção e consolidação das atividades de leitura. Infelizmente, muitas famílias não possuem também esse hábito em suas rotinas, restando muitas vezes à instituição de ensino cumprir sozinha a inserção da criança na cultura escrita, que é um grande desafio e, por isso, “ao pôr em dúvida a situação da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque eles são ‘vítimas de um sistema de ensino’” (LERNER, 2002, p. 75).

A fim de constatar a presença da leitura na rotina dos alunos, o questionário continha uma questão relacionada à frequência de atividades de leitura. Os dados obtidos nessa questão estão exposto no Quadro 14:

Quadro 14: Frequência com que ler

Afirmação	Sempre	Frequent.	Raramente	Nunca
a) Livros de ficção em geral	0%	29%	57%	14%
b) Livros de poesia	9,5%	9,5%	52%	29%
c) Revista de informação em geral	9,5%	9,5%	24%	57%
d) Revista em quadrinhos	29%	33%	14%	24%
e) Textos na internet	0%	5%	19%	76%

Os dados apresentam uma realidade muito desanimadora, isto é, os alunos possuem raros contatos com textos escritos. Sem esse contato, não é possível a formação de leitores proficientes. Os PCN (1998) recomendam que a escola, tendo em vista as escassas possibilidades de práticas de leitura no meio familiar, assuma a responsabilidade de formação dos alunos em leitores. Conforme o documento:

Quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1998, p. 55).

A recomendação dos PCN, entretanto, nem sempre é colocada em prática, até porque as escolas não possuem acervos significativos de livros, ou porque falta formação adequada aos professores para o desenvolvimento com as atividades de leitura. Em virtude desses e de outros fatores que a formação de leitores é comprometida na educação básica. No Quadro 15 pode-se comprovar que o contato com livros é realmente escasso no ambiente familiar das crianças, tornando a responsabilidade sobre esse contato maior ainda para a escola.

Já o Quadro 16 explicita que a origem familiar das crianças está relacionada a um contexto que dificulta a aprendizagem da leitura e a formação do leitor, isto é, os pais frequentaram pouco a escola.

Quadro 15: Quantos livros há em sua casa

Afirmação	
a) O bastante para encher uma prateleira 1 a 20	86%
b) O bastante para encher uma estante - 20 a 100	14%
c) O bastante para encher várias estantes-Mais de 100	0%
d) Nenhum	0%

Quadro 16: Nível de estudo da mãe

Afirmação	
a) Nunca estudou	5%
b) De 1ª a 4ª série – antigo primário	19%
c) De 5ª a 8ª série – antigo ginásio	14%
d) Ensino Fundamental Completo	0%
e) Ensino Médio Incompleto	9,5%
f) ensino Médio Completo	9,5%
g) Nível superior	0%
h) Não sabe	43%

A leitura dos quadros 15 e 16 revelam que os desafios para a formação de leitores no ambiente escolar é um grande desafio. Isso porque o contato dos alunos com livros ou com uma mães que houvessem adquirido maiores condições de permanência na escola são raros. As observações realizadas na turma apontam que poucas mães ou responsáveis frequentavam a escola. Durante esse período, apenas o pai de um aluno apareceu na escola para informar-se sobre o desenvolvimento do filho. Sendo assim, faz-se necessário que a escola não só elabore projetos de formação de leitores para os alunos, mas que envolva a família nesse processo de modo que os familiares compreendam a importância de tais práticas e as insiram no cotidiano doméstico. A seguir, será tratado a respeito das observações realizadas em sala de aula.

4.3 O processo de leitura no cotidiano escolar

O período de observação realizado, a fim de coletar dados para essa análise, se deu a partir de 08 de outubro de 2018 a 22 de novembro de 2018. Durante esse tempo, foi possível uma aproximação com o cotidiano da turma que contribuísse comparar com os dados obtidos por meio do questionário.

É importantes ressaltar, que as observações envolveram as aulas de apenas três professoras, pois a Profertuga2 havia se desligado do quadro de professores da escola por motivos desconhecidos.

As observações ocorreram baseadas em um roteiro que visava registrar as práticas de leitura ocorridas no período. Assim, foram registradas em cada dia as datas, a professora ministrante da aula, a disciplina trabalhada no dia, as atividades desenvolvidas os textos e materiais utilizados e se o professor explicou aos alunos o objetivo da atividade desenvolvida.

Por meio dessas observações, constatou-se que a Profertuga1 foi a professora que mais fez uso de atividades nas aulas. Dentre essas atividades é possível citar atividades de leitura de pequenos contos para realização de interpretação, leitura de textos curtos para avaliação da leitura, leitura de listas de palavras, leitura de texto para que os alunos continuassem a escrita da história, roda de leitura.

Essas atividades de leitura eram realizadas para desenvolvimento de uma atividade de gramática como regras de acentuação, verbo, dígrafo e numeral. Até

mesmo quando a professora levou um filme para a aula, *A Fuga das Galinhas*, a professora solicitou que os alunos retirassem verbos do filme e os conjugassem. Isso em uma turma na qual alguns alunos não estavam alfabetizados.

Quanto à Profemacie as atividades de leitura não ocorreram. Durante as aulas ela copiava as operações de multiplicação e divisão. Além desse conteúdo, a professora trabalhou com frações e pequenos problemas envolvendo os estudados. A partir das atividades que a Profemacie desenvolveu, pode-se depreender que ela considerava o fato de ser professora de matemática e ciências que isso a respaldava para não desenvolver atividades de leitura e escrita, deixando essa tarefa a cargo apenas da Profertuga¹.

Já a Profegeofrih, usou vários textos durante as aulas que ministrou. Os textos eram sobre temas diversos: recursos naturais, rios do Brasil, os sete pecados capitais, animais ameaçados de extinção. Entretanto, tais textos eram trabalhados em forma de cópias. Depois da cópia feita no quadro branco, a professora fazia uma exposição oral sobre o tema. Não eram realizadas outras atividades de interpretação sobre os textos copiados.

O que foi possível depreender das observações é que não houve atividades de leitura com foco nas práticas sociais, exceto quando os alunos puderam experimentar a escolha por livros e conversar sobre eles. As demais atividades estiveram com foco em objetivos puramente escolares. Tais objetivos são desfavoráveis à formação de leitores proficientes. Conforme Moura; Martins (2012):

A leitura é ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social, sendo papel da escola e do professor propiciar as condições necessárias para que nossos alunos tornem-se leitores autônomos, com domínio dos mecanismos com os quais lidamos quando lemos ou escrevemos (MOURA; MARTINS, 2012, p. 78)

O cruzamento entre as informações das observações com a leitura dos dados dos questionários das professoras e dos alunos, bem como a observação realizada nas aulas demonstram a aprendizagem da leitura dos alunos está comprometida. Essa constatação deve-se a diversos fatores. Foi possível perceber que apenas duas professoras da turma possuíam formação sobre a leitura como uma prática social de uso da língua. As outras duas professoras não compreendiam bem o caráter social dessa atividade. O trabalho com o texto nas aulas das professoras restringiam-se atividades que só são realizadas na escola, sem vínculo

com as necessidades e objetivos que a leitura adquire na sociedade como ler para obter informações, para seguir instruções, ou simplesmente para ocupar o tempo. Além disso, os alunos não foram estimulados a participar de eventos ou a visitar lugares, como bibliotecas, que os colocasse em contato com a diversidade de textos.

Sendo, a exposição e análise dessas informações respondem ao questionamento proposta pela investigação empreendida nessa pesquisa da seguinte forma: as práticas de leitura na turma observada são restritas ao ambiente escolar, não possibilitam ao aluno a visão desse ato como prática social, e, pouco contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Tal constatação pode ser comprovada tanto nas respostas oferecidas pelas professoras quanto pelos alunos.

A mudança nesse quadro requer a participação e compromisso de diversos personagens e entidades envolvidas na questão tais como:

- Os governantes, como representantes do poder público, precisam incentivar e garantir meios para a formação continuada dos professores.
- Também é responsabilidade das entidades governamentais e de seus representantes, prefeitos, vereadores, secretários de educação, diretores escolares, etc, a garantia de materiais de qualidade - livros, revistas em quadrinhos, computadores , etc.- bem como locais propícios – salas de aula adequadas, bibliotecas nas escolas e laboratórios de informática – a fim de que os alunos sejam colocados em contato com o mundo da leitura e da escrita.
- É ainda papel do governo garantir a carga horária de trabalho do professor, destinada ao planejamento das atividades em sala de aula, para que elas sejam dinâmicas e relacionadas com as atividades do campo social. Vale enfatizar que a jornada de 1/3 foi retirada dos professores do município de Jacundá-PA, desrespeitando a proposta da lei 11.738/2008.
- Cabe ao professor buscar formação adequada e investigação de aportes teóricos sobre práticas de leitura que possibilitem a formação eficaz de leitores.
- Cabe ao professor o planejamento das aulas a fim de tornar as atividades de leitura dinâmicas, atrativas e adequadas para seus alunos.
- Cabe ao professor fazer uso dos materiais disponíveis na escola a fim de proporcionar aos alunos o máximo de contato com a diversidade textual.

- Cabe ao professor exigir dos representantes do governo que seus direitos sejam respeitados.
- É papel do aluno e da família respeitar o professor e contribuir para que o ambiente seja adequado em termos de respeito às regras para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura.
- É papel do aluno e da família o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula e a leitura dos textos e dos livros que recebem da escola.
- O aluno e a família precisam adotar uma atitude de curiosidade, investigação, cobrança e emissão de opiniões sobre as atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula.

Nota-se por meio dessas sínteses que a formação de leitores é uma atividade complexa que requer mudanças sistêmicas e de posturas pessoais. Diante disso, tem-se um quadro desafiador, mas não impossível para transformar as práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa aqui delineada visa contribuir para mudança dessa realidade que dificulta o acesso das crianças às práticas de uso social da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa representa uma oportunidade de reflexão a respeito das concepções e práticas de leitura adotadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os documentos oficiais norteadores da educação pública, bem como os estudos teóricos desenvolvidos ao longo dos últimos vinte anos têm proposto que as práticas de ensino associem a leitura às atividades sociais de uso da linguagem escrita. Tomando com base esses documentos e estudos, a pesquisa exposta nesse trabalho procurou responder quais as práticas de leitura efetivadas em uma sala do Ensino Fundamental e se atendiam as essas propostas.

O percurso empreendido desde o planejamento da pesquisa, passando pelas leituras que embasaram teoricamente a análise foi fundamental para compreensão das propostas de ensino apontadas. Desse modo, a pesquisa passou a uma investigação que se pauta na concepção de leitura como uma atividade interativa, cuja realização se dá por meio da decodificação, mas que não se limita a ela. Ler é apreender sentidos a partir da possibilidade de inferências, antecipações e verificações realizadas durante o ato da leitura.

Ao partir da concepção da leitura como atividade vinculada às práticas sociais, entende-se que o leitor proficiente seja aquele que consegue relacionar o texto lido à experiência de mundo que possui, e que tenha autonomia para escolher o que deseja ler, baseado em certos objetivos, sendo capaz de se posicionar perante um texto aceitando ou rejeitando as inferências que faz a respeito das informações contidas neles.

A partir do delineamento da concepção de leitura e do que seja um leitor proficiente, a pesquisa empreendida por meio de um percurso metodológico que partiu do planejamento dos instrumentos de pesquisa, a revisão bibliográfica, a aplicação dos instrumentos de pesquisa e a análise dos dados, foi possível caracterizar as práticas de leitura adotadas por duas das quatro professoras da turma como encaminhando-se para uma prática com foco na interação, isto é, com uma percepção da leitura como atividade social. Outras duas professoras foram caracterizadas com concepções e práticas sem foco na interação, pois as entrevistas e as atividades desenvolvidas apontaram para uma visão da leitura como processo de decodificação.

Ao serem analisadas as atividades propostas pelas professoras , bem como os questionários que responderam, e comparando às observações em sala de aula, somadas às respostas obtidas nos questionários dos alunos, a pesquisa apontou que os efeitos das práticas de leitura adotadas refletem em poucos avanços na aprendizagem da leitura por parte dos alunos. As professoras reconheceram que a turma possuía vários alunos ainda não alfabetizados e com dificuldades para avançar. Entretanto, elas não relacionaram tais dificuldades aos tipos de atividades que eram desenvolvidas com a leitura na sala de aula.

A partir dos resultados obtidos com a análise dos dados, esse trabalho reflete sobre a necessidade de que sejam repensadas as práticas de leitura em sala de aula. Entretanto, reconhece-se que os professores não são os únicos responsáveis pelas mudanças no cenário de ineficiência das atividades para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, aponta-se que a mudança na aprendizagem dos alunos, para ser alcançada, necessita de um trabalho coletivo envolvendo ações governamentais, dos professores, da família e dos alunos.

Com o recorte dado a pesquisa, certamente gerou limitações, posto que uma questão tão complexa como a leitura não se esgota em uma singela monografia, não sendo, portanto, uma visão completa sobre o tema que envolve o ensino da leitura. Apesar disso, pretende-se que o presente trabalho possa contribuir com o debate sobre o tema, inspirando novos questionamentos e novas pesquisas que busquem refletir sobre práticas que venham melhorar a qualidade do ensino público, especialmente na cidade onde os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos, isto é, a cidade de Jacundá-PA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, G. (org). Retratos da Leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo- Instituto Pró-Livro, 2008.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial.

ARANA, A. R. A. Estratégias da Leitura na Escola. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. [et al]. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Leitura – os números sobre a leitura no Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materiais/reportagem-especial-/536957-leitura--os-numeros-sobre-a-leitura-no-brasil-bloco1.html> . Acesso em: 24/11/18.

_____. Ministério da Educação e do Desporte. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. 2ª ed. Brasília-DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CECCANTINI, J. L. **Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler** IN: FAILLA, Z (org). Retratos da Leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Z (org). Retratos da Leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo- Instituto Pró-Livro, 2012.

_____ (org). Retratos da Leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRO, E. **La práctica del dictado em el primer año escolar**. Cuadernos de Investigación DIE. México, nº 15, 1984.

_____, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, E. **Com todas as letras**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

_____, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: três artigos que se completam. 49 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. Brasil Cidades – Jacundá-PA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/jacunda/panorama>. Acesso em: 24/11/18.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas-SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. A Leitura Rarefeita – Livro e Leitura no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LEONE, E. T; KREIN, J. D.; TEIXEIRA, M.O. (org) **Mundo do trabalho das mulheres: ampliar direitos e promover a igualdade**. São Paulo: Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres. Campinas, SP: Unicamp. IE. Cesis, jun. 2017.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais e ensino**. IN: Gêneros Textuais e Ensino. Dionísio, A. P; Machado, A. R; Bezerra. M. A. (org). 5ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MOURA, A. A. V; MARTINS, L. R. **A mediação da leitura** : do projeto à sala de aula. IN: **Leitura e Mediação Pedagógica**. BORTONI-RICARDO, S. M. [et al]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRODANOV. C. C.; FREITAS, E.C. Metodologia do Trabalho [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2.^a ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVEIRA, C. G. da. Uma cidade submersa: memória e história de Jacundá (1915-1983). Belém-PA: Paka-Tatu, 2001.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, H. D. S. C; SERAFIM, M. S. **A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo prece a das palvras**. IN: BORTONI-RICARDO, S. M. [et al]. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANEXOS

ANEXO 01 – TERMOS DE CONSENTIMENTO: RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
 CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado ***Práticas de Leitura em uma Turma do 4º ano do Ensino Fundamental*** propõe a identificar e caracterizar as práticas de leitura adotadas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da rede de pública de ensino da cidade de Jacundá-PA.

Os dados obtidos e as atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante dele.

Fica aqui registrado o compromisso, por parte da pesquisadora, de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo celular (94) 99176-6577 ou pelo e-mail: rosilene.santos1985@hotmail.com.

Após ter disso devidamente informado dos aspectos relacionados à pesquisa, eu _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizados na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

(Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a)

Jacundá-PA, 29 de novembro de 2018.

ANEXO 02 – TERMOS DE CONSENTIMENTO: PROFESSORAS DA TURMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado ***Práticas de Leitura em uma Turma do 4º ano do Ensino Fundamental*** propõe a identificar e caracterizar as práticas de leitura adotadas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da rede de pública de ensino da cidade de Jacundá-PA.

Os dados obtidos e as atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante dele.

Fica aqui registrado o compromisso, por parte da pesquisadora, de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo celular (94) 99176-6577 ou pelo e-mail: rosilene.santos1985@hotmail.com.

Após ter disso devidamente informado dos aspectos relacionados à pesquisa, eu _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizados na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

(Assinatura do/a professor/a da turma)

Jacundá-PA, 29 de novembro de 2018.

ANEXO 03 – TERMOS DE CONSENTIMENTO DIRETOR DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado ***Práticas de Leitura em uma Turma do 4º ano do Ensino Fundamental*** propõe a identificar e caracterizar as práticas de leitura adotadas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da rede de pública de ensino da cidade de Jacundá-PA.

Os dados obtidos e as atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante dele.

Fica aqui registrado o compromisso, por parte da pesquisadora, de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo celular (94) 99176-6577 ou pelo e-mail: rosilene.santos1985@hotmail.com.

Após ter disso devidamente informado dos aspectos relacionados à pesquisa, eu _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizados na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

(Assinatura do/a diretor/a da instituição)

Jacundá-PA, 29 de novembro de 2018.

ANEXO 04 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

1 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**1.1 Dados de localização**

1.1.1 Nome completo da instituição de ensino:

1.1.2 Endereço: _____

1.1.3 Bairro: _____ 1.2.4 Cidade: _____ 1.2.5 Estado: _____

1.2.6 CEP: _____ 1.2.7 Fone: _____

1.2 Equipe gestora

1.2.1 Diretor (a) da escola: _____

1.2.2 Vice diretor (a) da escola: _____

1.2.3 Supervisor (a) de 1º ao 5º ano: _____

1.2.4 Supervisor (a) da EJA: _____

1.3 Dados do quadro de pessoal (quantidades)

1.3.1 Gestores: _____ 1.3.2 Supervisores: _____

1.3.3 Professores: _____ 1.3.4 Inspetores: _____

1.3.5 Bibliotecários (as): _____ 1.3.6 Secretários (a): _____

1.3.7 Auxiliares administrativos: _____ 1.3.9 Vigias: _____

1.3.8 Auxiliares de serviços gerais _____ 1.3.10 Outros: _____

1.4 Modalidades de ensino ofertadas: quantidade de turmas e alunos:

1.4.1 1º ano: _____

1.4.5 2º ano: _____

1.4.6 3º ano: _____

1.4.7 4º ano: _____

1.4.8 5º ano: _____

1.5 Dados de alunos atendidos (quantidade): _____

1.5.1 Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: _____

1.5.2 Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: _____

1.5.3 Educação de jovens e adultos (EJA): _____

1.5.4 Outros: _____

1.5.5 Total: _____

1.6 Atende nos turnos:

1.6.1 () matutino

1.6.2 () vespertino

1.6.7 () noturno

1.7 Forma de recursos financeiros:

1.7.1 Órgão público municipal: () sim () não Qual? _____

1.7.2 Órgão público estadual: () sim () não Qual? _____

1.7.3 Ministério da educação/esfera federal:

() sim () não Qual? _____

1.7.4 Programas especiais?

() sim () não Qual? _____

1.8 Atendimento a alunos com necessidades educativas especiais

1.8.1 Quantos alunos com necessidades educativas especiais a escola atende na sala de recursos multifuncionais? _____

1.8.2 Quantidade de escolas que a sala de recursos multifuncionais atende?

1.9 Infraestrutura da escola

1.9.1 Área física total: _____

1.9.2 Número de salas de aula: _____

1.9.3 Banheiros: _____ 1.9.4 Cozinha: _____ 1.9.5 Refeitório: _____

1.9.6 Salas administrativas: _____ 1.9.7 Laboratório de informática: _____

1.9.8 Auditório: _____ 1.9.9 Quadra: _____ 1.9.10 Biblioteca: _____

1.10 Características gerais do pátio e salas de aula:

110.1 As salas de aula estão em boas condições de funcionamento?

1.10.2 O pátio da escola é possui é amplo e em boas condições de limpeza?

1.11 Dados históricos

1.11.1 Ano de fundação: _____

1.11.2 Dados importantes do histórico da escola:

1.12 Informações sobre a comunidade que a escola atende:

1.12.1 Que características socioeconômicas da comunidade a escola identificou? (padrão de vida, moradia, renda, grau de escolaridade, média de membros por família):

DADOS DO(S) INFORMANTES DA ESCOLA:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

ANEXO 05 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

2. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

Data: ____/____/____

Pesquisadora solicitante: Rosilene dos Santos Costa

Preâmbulo: Pesquisa de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, tendo como responsável a pesquisadora Rosilene dos santos Costa.

2.1. Dados pessoais

2.1.1 Nome completo:

2.1.2 Possui faixa etária correspondente a:

 20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

2.1.3 Sexo:

 masculino Feminino

2.1.4 Situação civil:

 Solteira casada divorciada**2.2 Dados profissionais**

2.2.1 Qual sua formação inicial?

 Ensino Médio – curso:

Instituição onde cursou: _____

Ano de conclusão: _____

2.2.2 Graduação – Curso:

Instituição onde cursou: _____

Ano de conclusão: _____

2.2.3 Pós-Graduação – Curso:

Instituição onde cursou: _____

Ano de conclusão: _____

- não fiz pós graduação
- fiz parcialmente, mas não concluí
- estou cursando uma pós graduação
- ainda pretendo fazer uma pós-graduação

2.3 Atuação docente

2.3.1 Qual o nome da instituição em que trabalha:

2.3.2 Você atua em que rede(s) de ensino:

- Rede pública federal
- Rede pública Estadual
- Rede pública municipal
- Rede privada

2.3.3 Você trabalha em que turno(s) ?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

2.3.4 Há quanto tempo atua na área da educação?

2.3.5 Possui quantos alunos por turma?

3.8 Qual sua carga horária semanal de trabalho?

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- outras

2.4. Ensino da Leitura

2.4.1 Poderia descrever qual o nível de aprendizagem e desenvolvimento na leitura e escrita que os alunos de sua turma se encontra?

2.4.2 Você poderia descrever o significado de aprender a ler e escrever para seus alunos?

2.4.3 Nos processos de leitura você poderia listar as maiores dificuldades identificadas no processo de aprendizagem de seus alunos?

2.4.4 Em sua prática pedagógica, como se desenvolve o ensino da leitura?

2.4.5 Você enfrenta desafios no desenvolvimento de didáticas para o ensino da leitura?

2.4.6 Você busca se fundamentar em teóricos para desenvolver o ensino da leitura a seus alunos? Poderia descrever?

2.4.7 Quais as suas práticas no ensino de leitura que a deixam satisfeita com o próprio trabalho?

2.4.8 Há alguma prática no ensino da leitura que a deixa insatisfeita com o próprio trabalho pedagógico?

2.5 Aluno e Leitura

2.5.1 Como você avalia o desempenho de seus alunos em relação à leitura? Poderia explicar com exemplos sua resposta?

2.5.2 Você percebe iniciativa dos seus alunos em procurar material de leitura? Poderia descrever situações de sala de aula como exemplo?

2.6 Motivação

2.6.1 Que situações de aprendizagem da leitura mais motivam seus alunos?

2.6.2 O que você acredita ser possível melhorar no processo de aprendizagem da leitura?

ANEXO 06 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

3. QUESTIONÁRIO PARA ALUNO/A**3.1 Identificação**

3.1.1 Sexo

(A) masculino

(B) feminino

(C) Outro. Qual? _____

3.2.1 Data de nascimento ____/____/____

14. Bairro onde mora _____

3.2. Cotidiano escolar

3.2.1 Com que frequência essas coisas acontecem em suas aulas nesta escola:

(Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

➤ a) Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

➤ b) Há barulho e desordem na sala de aula

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

➤ c) Os alunos prestam atenção ao que o professor fala

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

➤ d) Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

➤ e) Os alunos não conseguem estudar direito

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

➤ f) Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- g) Os alunos respeitam as regras de convivência da escola

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- h) Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

3.2.2 Em sala de aula: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

- a) Acompanho a matéria exposta pelo professor

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- b) Fico à vontade para fazer perguntas

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- c) Fico perdido durante a explicação do professor

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- d) Converso com os colegas durante as aulas

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- e) Realizo as atividades que o professor propõe

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

3.2.3 Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha):

- a) Incentivam os alunos a melhorar

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- b) Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- c) Permitem que os alunos exponham opiniões nas aulas.

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- d) Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos

(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

3.3 Atividades de leitura na escola

3.3.1 Com que frequência você faz as seguintes coisas: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha):

- a) Frequenta a biblioteca
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- b) Assiste a filmes relacionados aos textos lidos em aula
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- c) Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- d) Pesquisa na internet textos lidos durante a aula
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- e) Participa de projetos de leitura
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- f) A escola me estimula a ler
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

3.4 Atividades de leitura autônomas

3.4.1 Considere as seguintes afirmações em relação à leitura: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

- a) Só leio o que é necessário
(A) Concordo (B) Discordo (C) Concordo em parte (D) Não sei

- b) Ler é uma das minhas diversões preferidas
(A) Concordo (B) Discordo (C) Concordo em parte (D) Não sei

- c) Acho difícil ler livros até o fim
(A) Concordo (B) Discordo (C) Concordo em parte (D) Não sei

- d) Ler é uma perda de tempo
(A) Concordo (B) Discordo (C) Concordo em parte (D) Não sei

- e) Empresto/pego emprestado livros com os colegas ou na escola
(A) Concordo (B) Discordo (C) Concordo em parte (D) Não sei

- f) Leio mais de um livro ao mesmo tempo
(A) Concordo (B) Discordo (C) Concordo em parte (D) Não sei

- h) Já li livro/s por vontade própria
(A) Concordo (B) Discordo (C) Concordo em parte (D) Não sei

3.4.2 Com que frequência você lê: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

- a) Livros de ficção em geral
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- b) Livros de poesia
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- c) Revistas de informação geral
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- d) Revistas em quadrinhos
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

- e) Textos na Internet
(A) Sempre (B) Frequentemente (C) Raramente (D) Nunca

3.5 Contato com livros

3.5.1 Quantos livros há em sua casa?

- (A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)
- (B) O bastante para encher uma estante (20 a 100)
- (C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100)

(D) Nenhum

3.6 Nível de estudo dos familiares

3.6.1 Nível de estudo de sua mãe

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)

3.6.2 Nível de estudo de seu pai

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)

ANEXO 07 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 Data: _____

2 Dia da semana: _____

3 Disciplina ministrada no dia: _____

4 Atividade desenvolvida:

5 Texto (s) utilizado (s):

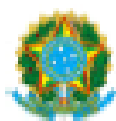
6 Materiais utilizados:

7 Cópia da atividade:

8 Observação:

9 Teve atividade para casa? Qual?

ANEXO 08 - OFÍCIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -FACED
Cidade Universitária, Unidade I – Marabá-PA
Folha 31, Quadra 07, Lote especial – Nova Marabá CEP – 68.5000-000

UNIFESSPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

OFÍCIO S/Nº – FACED/UNIFESSPA

Marabá - Pa, 24 de setembro de 2018.

Da: Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso
Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

À: Secretária de Educação de Jacundá –
Profa. Leila Clara Gonçalves Barbosa

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Ilustríssima Secretária,

Vimos solicitar o vosso apoio e autorização para a realização da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Análises das práticas de leitura em uma turma de 4º ano do ensino fundamental”, a ser desenvolvida na E.M.E.F. Caminho Para o Futuro.

O objetivo central do estudo, é caracterizar as práticas de leituras desenvolvidas e seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Com este estudo, será possível sistematizar dados importantes para subsidiar propostas na área de desenvolvimento de práticas de leituras no Sistema Municipal de Ensino.

A pesquisa será desenvolvida, com sessões de observação, entrevistas e aplicação de questionários no período de 27/09/18 a 20/12/18.

Na certeza de podermos contar com sua valiosa colaboração, antecipamos agradecimentos.

Respeitosamente

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Orientadora/Professora Titular da Unifesspa