

Espaços de formação do leitor: a leitura na sala de aula e na biblioteca escolar

Renata Junqueira de Souza¹
Elianeth Dias Kanthack Hernandes²
Silvana Ferreira de Souza Balsan³

Resumo:

Este trabalho pretende contribuir com as reflexões sobre o papel da sala de aula e da biblioteca escolar na formação de leitores. O texto apresenta resultados de pesquisa realizada em um município do interior de São Paulo e discute o desenvolvimento da competência leitora de alunos nesses dois espaços. Tem, portanto, a intenção de colaborar com as reflexões sobre formação de alunos leitores buscando respostas para aos seguintes questionamentos: Que procedimentos didáticos devem ser garantidos nas salas de aula quando o objetivo é a constituição de leitores? As bibliotecas escolares têm papéis específicos na formação do leitor? Quais são as possibilidades e os limites desses dois espaços para que o aluno se torne realmente um leitor pleno?

Palavras-chave: formação de leitores, biblioteca escolar, leitura.

Spaces for building readers: reading in the school classroom and the school library

Abstract:

This work intends to contribute to reflections on the role of the classroom and the school library in the matter of forming readers. The paper presents results of a survey conducted in a city in the state of São Paulo about the reading competence of students in these two spaces (classroom and school library). It has therefore the intention of collaborating with reflections on readers`

¹ Livre-docente atuante na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – campus de Presidente Prudente, coordenadora do CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva").

² Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília. Pós-doutoranda em Educação (Procad/CAPES). Possui experiência na formação de professores e gestores escolares nas áreas de Leitura, Avaliação e Gestão Educacional.

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente e mestre em Educação pela mesma instituição. É especialista em "Ensino do Texto: Teoria e Prática na Sala de Aula" pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Ministro Tarso Dutra" (Dracena - SP), em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT – Presidente Prudente - SP).

formation seeking answers to the following questions: What educational procedures must be guaranteed in the classroom when the goal is to build readers? Do school libraries have specific roles in readers' background? What are the possibilities and limitations of these two spaces for the student to become an authentic reader?

Keywords: building readers, school library, reading.

INTRODUÇÃO

O tema da formação do leitor nos espaços escolares, seja na sala de aula ou nas bibliotecas escolares, têm frequentado de forma significativa as produções acadêmicas de pesquisadores da área. No entanto, entendemos que pela relevância desta discussão para a constituição de leitores proficientes, ainda há muito a ser explicitado sobre as concepções, funções, possibilidades e limites desses espaços com vistas à superação das formações aligeiradas e carentes da cultura letrada que têm sido oferecidas aos alunos e denunciadas de maneira recorrente pela mídia e pelos acadêmicos, quando se referem ao desempenho dos alunos na educação básica.

Vale iniciar este registro explicitando a relação das três autoras com a temática da formação de leitores em espaços escolares. Todas nós possuímos larga experiência no magistério em escolas públicas, com atuação nas salas de aula de educação básica. Além dos saberes adquiridos nesta vivência, o fato de todas nós ministrarmos aulas em cursos de formação de professores para esse nível de ensino, permite um olhar mais ampliado sobre essas instituições educativas, seus propósitos e procedimentos. Também o fato de dedicarmos muitos anos de nossa ação como pesquisadoras na busca de conhecer melhor os aspectos que envolvem o ensino da leitura e da formação do leitor, nos dá uma identificação muito grande com o que nos propomos a trabalhar neste texto.

Diante de um processo de reconhecimento dos limites inerentes à pesquisa, fomos nos posicionando no sentido de ampliar também nossas possibilidades de aprendizagem mútua que proporcionassem a construção daquilo que buscávamos: identificar as especificidades do espaço da sala de aula e das bibliotecas escolares no processo de formação do leitor.

Ao iniciarmos este estudo realizamos uma pesquisa sobre as produções de trabalhos acadêmicos relativas aos temas que pretendíamos assumir como objetos de análise, ou seja, a formação do leitor, a biblioteca escolar e a sala de aula como espaços dedicados ao desenvolvimento da competência leitora.

Com esta finalidade procedemos busca no banco de teses da CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – utilizando como referência os seguintes termos para categorizar nossa análise: 1) biblioteca escolar; 2) sala de aula; 3) formação do leitor.

Quando a busca realizada teve como intenção localizar quantos trabalhos haviam de alguma forma, priorizado a “biblioteca escolar” como objeto de estudo, encontramos 2047 registros. Esse número expressivo evidencia a relevância da temática no âmbito acadêmico. Também, quando utilizamos o tema “sala de aula”, o número de estudos envolvendo esta categoria de análise foi significativo, pois foram identificados 1778 trabalhos que abordavam esse assunto. Já no tema da “formação do leitor” o número de pesquisas constantes no banco de teses que priorizamos diminuiu de forma expressiva para apenas 264 trabalhos.

Como o nosso foco de interesse era o de ampliar o olhar sobre a formação do leitor, tanto nos espaços da biblioteca como na sala de aula, procedemos a uma nova busca no banco de teses da CAPES, procurando agora localizar trabalhos que de alguma forma relacionassem esses espaços formativos: as salas de aula e as bibliotecas escolares. O resultado desta pesquisa mostrou a existência de apenas 7 estudos com esta característica.

Não resta dúvida que o interesse pelo tema da leitura e da formação de leitores tem se intensificado nos últimos anos em nosso país, e nas últimas décadas essa situação acarretou vários investimentos por parte dos governos nas esferas municipais e estaduais, mas principalmente no âmbito federal visando garantir um acervo para as escolas, principalmente via Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que têm o objetivo - assumido explicitamente pelo órgão implementador deste programa - de permitir aos alunos das escolas públicas de todo o Brasil, acesso aos livros de qualidade.

Neste sentido, ressaltamos que a unidade escolar torna-se um locus privilegiado para a formação de leitores, especialmente para aqueles a quem as condições de apropriação da cultura letrada não têm condições de serem proporcionadas pela família. Assim sendo, para muitos estudantes, a escola (sobretudo a escola pública) é o único local onde poderão ter acesso ao livro de qualidade, compartilhar vivências de leitura, enfim, enriquecer-se pela experiência humana de ler. Concordamos que o acesso à leitura é fundamental e sua utilização tem sido influenciada por questões de natureza econômica e pelo contexto social, cultural, religioso e político de cada época. Ainda hoje

esse acesso se apresenta, muitas vezes, como prática restrita. (CHARTIER, CAVALLO, 1998).

Além disso, numa sociedade desigual como a qual estamos inseridos, a instituição escolar não pode prescindir de seu papel de divulgar e possibilitar o acesso aos bens simbólicos e culturais, que circulam em nosso espaço social e cultural. No entanto, partimos do pressuposto que o ensino da leitura e da escrita, e a conseqüente e necessária formação do leitor pleno, não é responsabilidade de um único professor - o de Língua Portuguesa – mas é um pacto de toda a escola, como um espaço institucional que tem o compromisso de formar alunos que tenham competência de utilizar a leitura em práticas sociais reais (LERNER, 2002; KLEIMAN, 1995).

Ao fazermos a opção de discorrermos sobre a função da biblioteca escolar e a da sala de aula no desenvolvimento da leitura no ambiente escolar, temos claro que entender a complexidade das práticas que ocorrem em cada um desses espaços transpõe em muito os limites deste estudo. Por este motivo, nesta pesquisa priorizamos focar na análise de como cada um desses espaços, biblioteca e sala de aula, pode contribuir para formação do leitor proficiente.

O próprio Lourenço filho, citado por SILVA (1986, p. 134), já anunciava desde o início do século XX que “[...] ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...]; ensino e biblioteca não se excluem, complementam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto.”.

Ao realizarmos os estudos que motivaram a escrita deste texto, queríamos obter respostas para algumas questões que entendíamos ser fundamentais para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Dentre essas indagações, destacamos as seguintes: que procedimentos didáticos devem ser garantidos nas salas de aula quando o objetivo é a constituição de leitores? Se as bibliotecas escolares têm papéis específicos na formação do leitor, no que o leitor formado nas bibliotecas se aproxima ou se distancia daquele formado na sala de aula? Quais são as possibilidades e os limites desses dois espaços para que o aluno se torne realmente um leitor pleno?

ALGUMAS CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM ESTE ESTUDO

Como ressaltamos anteriormente em virtude do momento histórico e social no qual vivemos faz-se necessário discutir sobre a leitura e seu ensino da leitura; não só por causa dos resultados apresentados pelos alunos brasileiros em avaliações de larga escala, tanto as nacionais quanto internacionais, como muitas vezes se justifica essa preocupação, mas acima de tudo, se faz imperativo ampliar o significado de leitura, uma vez que, ao longo da história, o ensino de modo geral foi fortemente marcado por uma concepção reprodutivista.

Quando analisamos as práticas pedagógicas de leitura e escrita presentes no ambiente escolar em estudos realizados anteriormente, verificamos que essa visão mecanicista influenciou o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o ensino pautava-se quase exclusivamente em atividades presentes no Livro Didático, e isto significava priorizar situações que existem somente nos contextos escolares, e sem vinculação com as práticas sociais de leitura e escrita existentes, ou seja, eram oportunizadas aos alunos atividades que foram elaboradas exclusivamente com a intenção de ensinar a língua escrita como se fosse apenas um código e não um sistema de representação (FERREIRO, 2000). Desta forma:

Treinamos a criança, desde os primeiros momentos da alfabetização, na associação mecanicista de sons com letras, sílabas, palavras e frases, simples, aguardando o momento em que ela dará um passo na direção da compreensão de unidades maiores do que a sentença. Consideramos esse passo, portanto, como um aumento quantitativo da capacidade de leitura da criança, ignorando as diferenças qualitativas que existem entre a decodificação e a compreensão. (KLEIMAN, 1996, p. 55)

Destacamos que nossa concepção sobre o ato de ler é aquela na qual, “a leitura é considerada um processo interativo no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão.” (KLEIMAN, 1996, p. 17), ou seja, a leitura é concebida como um processo que ocorre tão somente quando há a compreensão e a transformação da mensagem por parte do leitor porque “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados.” (SILVA, 2002, p. 96).

Nessa perspectiva a leitura é entendida, como uma atividade complexa, que precisa ser ensinada na sala de aula por meio da interação, do diálogo e da relação com outros sujeitos cognoscentes. A criança é vista como um sujeito pensante que participa de um momento historicamente situado e socialmente contextualizado. Esta concepção possibilita ao docente selecionar procedimentos didáticos no processo de formação leitora de seus alunos que resultam em intervenções intencionais e consequentes Smolka (1989); Teberosky (1990); e Lerner (2002).

Também nos fundamentamos em Arena (2008), Bajard (2002), Chiappini (1997), Foucambert (1994), Smith (1999), Soares (1999), Solé (1998), Souza, Giroto, Menin e Arena (2010) para dizer que o ato de ler é concebido como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor-mundo. Nesse processo é preciso considerar tanto a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, como é preciso também levar em conta os conhecimentos prévios do leitor, condição fundamental para o estabelecimento de uma interação real. Uma vez que é o leitor que:

constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Diante do exposto, pautamos nossos estudos e trabalhos na concepção interacionista de leitura (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998) e destacamos que o sujeito é um elemento primordial, porque desde que nasce ele atribui sentido ao texto escrito com o qual tem contato, interagindo e se posicionando em relação ao texto, questionando seu sentido e atualizando sua “biblioteca” (GOULEMOT, 2001) e o seu “repertório de leitura” (SILVA, 2002; COSSON, 2007) através das relações que mantém com as pessoas a sua volta e na sua convivência com outros sujeitos. Sendo assim, afirmarmos que o “ato de ler [...] envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação de significados é pseudoleitura...” (SILVA, 2002, p. 96).

Ressaltamos então, que o significado que o leitor atribui ao texto escrito é uma construção do sujeito que envolve o documento escrito, os conhecimentos prévios dele (SOLÉ, 1998) e as estratégias de leitura que o mesmo utiliza.

A UNIVERSALIZAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES: A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE

Com a intenção declarada de motivar a leitura, o governo federal aprova a Lei Nº 12.244 de 24 de Maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, visando fortalecer e investir em espaços de leitura nas escolas, o que não fica claro no texto da Lei é de onde virão os recursos financeiros para a concretização dessa proposta e como os três níveis da esfera do governo (federal, estadual e municipal) irão colocar em prática tal ação.

Ao implementar essa ação na área da política de formação de leitores existe uma intenção declarada por parte do governo de propiciar aos estudantes das escolas públicas o acesso a livros de leitura de boa qualidade, principalmente em virtude da divulgação dos resultados de avaliações externas como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, que expõem as dificuldades leitoras dos alunos matriculados nas escolas brasileiras e anunciam de forma recorrente a ‘ineficácia’ do ensino de leitura praticado no Brasil.

Entretanto, vale ressaltar que a presença das obras na escola por si só não resulta em mais leitores ou em um avanço qualitativo no ato de ler, por este motivo, faz-se necessário também refletir sobre como trabalhar a leitura dos textos disponibilizados de forma que os mesmos contribuam realmente para o desenvolvimento da capacidade leitora das crianças.

Assim, “é imperativo pensar no uso que se tem feito dos livros no contexto escolar” (PAULINO, 1997, p. 108), e por esse motivo discutimos neste artigo as concepções de leitura que orientam nosso trabalho através do aporte teórico pautado nos estudos de Ezequiel Theodoro da Silva (2002, 1993); Teresa Colomer e Anna Camps (2002); Felipe Allende e Mabel Condemarín (2005); e Cynthia Graziela Giroto e Renata Junqueira de Souza (2010), buscando estabelecer uma relação com o ensino de leitura que tem sido recorrentemente ofertado aos alunos nas instituições escolares, nos espaços da sala de aula ou da biblioteca escolar.

AS LEITURAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA SALA DE AULA

Ao abordarmos o tema da leitura na sala de aula temos como pressuposto o que afirma Délia Lerner (2002, p. 18)

O necessário é fazer da escola um ambiente onde, ler e escrever, sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que são legítimos exercer e responsabilidade que é necessário assumir.

Devemos deixar explícito que entendemos que o problema do ensino de leitura na escola, tanto nos procedimentos de ensino utilizados na sala de aula como nos utilizados nas bibliotecas escolares, não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura. Delmanto (2009) ressalta que esse ensino na sala de aula deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo não seja apenas o ensino de leitura em si, mas o desenvolvimento da capacidade de fazer uso da leitura em práticas sociais reais.

Outra autora que tem constantemente enfatizado a importância da formação do leitor proficiente no âmbito escolar é Isabel Solé (1998), inclusive dando ênfase ao ensino das estratégias de leitura, afirmando que as mesmas: “devem permitir que o aluno planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.” (1998, p. 73). Nesta perspectiva, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos, por um leitor, para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto.

Para melhor discorrermos sobre esta temática usaremos como aporte teórico os estudos de Isabel Solé (1998), que considera essas estratégias como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, pp. 69-70).

Dessa forma, quando o sujeito lê, ele emprega esquemas ou processos mentais para obter, planejar, avaliar e servir-se de uma informação contida no material escrito, além de tomar decisões adequadas em função dos objetivos que deseja, pois:

[...] se os leitores proficientes são capazes de descrever suas próprias estratégias, então há pelo menos a possibilidade de se ensinar essas estratégias aos leitores que não as possuem embora a atividade de natureza metacognitiva seja individual é possível propor práticas, a partir da experiência com diversos tipos de

texto, que desenvolvam e aprimorem estas estratégias familiarizando o aluno com as mesmas. (LEFFA, 1996, p. 53).

É importante garantir, na sala de aula, que os aprendizes da prática social da leitura “diante de um texto, realizem simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH, 2006, p. 39), entretanto os leitores só conseguem realizar isto se os mesmos possuírem conhecimentos variados para abordar a leitura de forma exitosa, ou seja, se forem bons leitores, que nada mais do que sujeitos que “[...] utilizam as estratégias de leitura quando lêem” (GIROTTI & SOUZA, 2010, p. 47).

Reafirmamos então, a necessidade de a escola proporcionar ao estudante uma série de atividades que busquem desenvolver ou ampliar nos alunos o uso das estratégias de leitura. Nossos estudos sobre isso estão baseados no aporte teórico de Harvey e Goudvis (2007), citado por Girotto e Souza (2010) que concebem sete estratégias de leitura denominadas de: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

A estratégia de acionar os conhecimentos prévios, segundo Santos e Souza (2011) é a base para todas as outras estratégias, pois é por meio dela que o leitor compreende o que está lendo por isso é considerada a estratégia “guarda-chuva”, pois ao efetivar a leitura o sujeito ativa os conhecimentos que já possui em relação ao lido e essas informações interferirão na compreensão do texto, resultando na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor que serão confirmadas ou refutadas no seu ato de leitura.

As autoras afirmam ainda que o conhecimento prévio é a base para a compreensão da leitura, pois o leitor não consegue entender o que está lendo, sem pautar-se nos conhecimentos que já possui. Quando um leitor inicia a leitura de um texto, deve recuperar as várias informações que tem em relação ao que está sendo lido e esse exercício de buscar referências nos conhecimentos prévios existentes, deve ser estimulado desde o início da escolarização das crianças.

Kleiman (2004, p. 22) também argumenta que alguns textos, inicialmente incompreensíveis, só são possíveis de serem compreendidos quando o conhecimento prévio é ativado. A autora salienta que, nesse caso, o texto permanece o mesmo, o que ocorre é uma modificação na compreensão ocasionada pela ativação do conhecimento já adquirido, isto é, "devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de

informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto".

As outras estratégias segundo Girotto e Souza (2010) são:

Conexão: o sujeito faz conexões entre o conhecimento que ele já possui e o texto lido. Essa estratégia permite ao leitor relembrar e relacionar fatos importantes de sua vida, outras leituras realizadas e as situações que acontecem em diferentes contextos o que auxilia o indivíduo a compreender o registro escrito em questão.

Inferência: é o processo que permite ao leitor perceber as informações que não estão explícitas no texto, ou seja, é a leitura implícita do sujeito no ato da leitura que permite a ele entender o texto e atribuir-lhe sentido.

Questionamento: O leitor elabora perguntas ao texto para que consiga compreender o enredo da história; podendo expandir as perguntas para o autor, para si mesmo e para os elementos presentes no texto.

Sumarização: O aluno aprende a selecionar o que é detalhe e o que é importante, essencial naquilo que leu.

Síntese: A síntese ocorre quando o leitor articula o texto lido as suas impressões pessoais, reorganizando-as internamente a partir de suas experiências e vivências.

Um ensino que privilegie o desenvolvimento das estratégias de leitura permite “[...] à criança formar-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária” (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 54). Por isso, é importante que o professor continue a favorecer o processo de formação leitora utilizando esses procedimentos didáticos, pois “trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto.” (GIROTTTO & SOUZA, 2010, p. 108).

A sala de aula é, portanto, um espaço privilegiado de formação de leitores proficientes por, favorecer, permitir e também solicitar, o ensino e a aprendizagem dos procedimentos de leitura que caracterizam esse leitor.

BIBLIOTECA ESCOLAR E LEITURA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES?

Para melhor entendermos a relevância do papel da biblioteca escolar realizamos uma pesquisa durante o segundo semestre do ano letivo de 2014, e constatamos de acordo com Ezequiel T. da Silva (1993, 2002), Teresa Colomer (2007) e Rovilson José da Silva (2009), que a “convivência pedagógica entre a biblioteca e a escola ainda não é uma realidade consolidada em nosso país.” (SILVA, 2009, p. 115).

Para corroborarmos a afirmação acima usaremos uma análise do questionário semi-estruturado construído e aplicado em uma sala do 4º Ano do Ensino Fundamental I, de uma EMEFI de uma cidade do interior paulista. O referido instrumento constituía-se de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, que foram aplicadas em três encontros divididos em aproximadamente 1h30 cada um e que possuíam o objetivo (entre outros) de identificar o perfil de leitor desses alunos.

Observemos abaixo a tabela, em relação à questão 10: “Onde você lê mais?”:

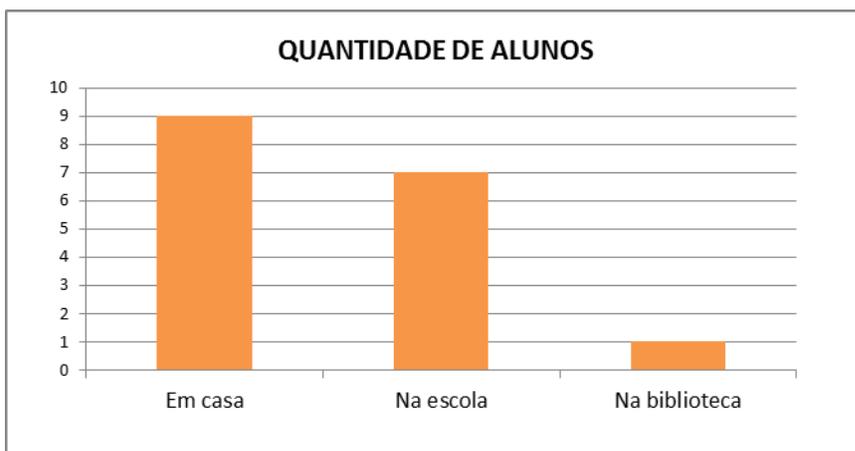


Figura 1 - Gráfico de controle de leitura

Do grupo formado por 17 estudantes pesquisados, apenas 01 citou a biblioteca como espaço de leitura, 7 crianças se referiram a escola e a maioria, ou seja, 9 alunos mencionou a casa como principal lugar de leitura. Desta

forma, se agruparmos os alunos que optaram pela escola e pela biblioteca teremos um total de 8 estudantes, ou seja, um percentual menor do que 50% e abaixo do percentual de entrevistados que disseram que leem mais em casa.

É importante observar que, segundo informações escritas pelas crianças elas iam uma vez por semana à biblioteca escolher livros para ler e a professora lia para elas várias vezes no decorrer da semana. Mesmo assim, os alunos não escolheram como primeiro lugar de leitura a escola e, nem a citaram como espaço de leitura.

Outro ponto interessante foi a resposta que obtivemos quando solicitamos que as crianças contassem uma experiência de leitura que tivessem vivenciado e que tivesse sido marcante. Nós constatamos que 04 alunos não descreveram nenhuma experiência e anotaram apenas:

Não aconteceu nada.

AT

Já 10 estudantes contaram uma experiência de leitura, mas ao lermos as respostas pudemos constatar que eram histórias muito gerais, pois as mesmas não citaram detalhes mais específicos destas experiências, como o título das obras lidas, os autores prediletos e o que sentiram ao ler.

Aconteceu que meu livro que eu adorava as páginas quando estava lendo na viagem com a janela aberta as páginas do livro voou. E um dia eu vi um armário de gibi.

Outro grupo de alunos (03) contou histórias totalmente descontextualizadas e fora do tema proposto, narrando “aventuras” que haviam vivido, ou seja, os discentes escreveram uma narrativa.

Uma vez eu e a minha sala fomos na biblioteca trocar o livro e na volta eu fui correndo e bati a minha cara no pilar e a marca ainda está na minha cara e vai fazer parte de mim para sempre.

V

Somente 02 crianças contaram realmente uma experiência de leitura conforme solicitamos e conseguiram dar indícios de que realmente tinham vivido àquela situação, como o nome das obras lidas, as situações envolvidas, etc.

Um dia a professora contou o livro Chapeuzinhos Coloridos na escola, eu fiquei encantada com a história, quando eu cheguei em casa eu pedi para a minha mãe comprar aquele livro só que minha mãe ainda não comprou. Ai eu encontrei esse livro na escola ai eu fiquei com ele uma semana e lia todos os dias.

Ao aprovar a Lei Nº 12.244 de 24 de Maio de 2010, com a intenção de promover a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, com o objetivo de fortalecer e investir em espaços de leitura nas escolas, os propositores desta ação política acreditavam que para formar leitores, uma escola deveria ter uma biblioteca repleta de livros, ou seja, que para contribuir com o desenvolvimento leitor dos alunos talvez bastasse “montar uma biblioteca e enchê-la com livros selecionados com critérios morais e/ou de qualidade literária.” (COLOMER, 2007, p. 103). Esta constatação parte do fato de não termos observado ações concretas de dinamização e otimização das bibliotecas escolares a partir da aprovação da referida legislação.

Entretanto, de acordo com os referenciais teóricos que embasam este estudo, constatamos que este fato por si só não contribui para a formação de leitores e que outros aspectos colaboram para o debate sobre o ensino de leitura, uma vez que:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 17).

Assim sendo, destacamos que cabe à escola, em seus espaços específicos – sala de aula e biblioteca escolar - apoiar a criança no desenvolvimento de suas capacidades leitoras ao assumir, de forma intencional e qualificada, a

mediação desse processo, permitindo que os alunos ampliem seu repertório de leitura o máximo possível.

PROCEDIMENTOS E OS COMPORTAMENTOS LEITORES NOS ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO

Averiguamos que formar leitores ainda é um dos maiores desafios da instituição escolar, uma vez que já foi exaustivamente denunciado que os estudantes não demonstram interesse pelas leituras tediosas e impostas a eles. Assim sendo, concordamos com Kleiman (2002, p. 27) quando afirma que “um primeiro passo na formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível.”.

Na escola os sujeitos devem ter a oportunidade de desenvolver tanto os procedimentos leitores, com a aprendizagem da utilização intencional das estratégias de leitura, como do desenvolvimento do comportamento leitor que, de acordo com Lerner (2002), são atitudes relacionadas a valores construídos em relação ao ato de ler, ou seja, o aluno deve ser capaz de socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras; ler trechos de textos de que gostou para os colegas; procurar materiais de leitura que lhe agradem e zelar por eles; frequentar bibliotecas (de classe ou não); comentar e compartilhar com um colega o que está lendo; recomendar livros ou outras leituras que considere valiosas; comparar o que leu com outras obras do mesmo autor ou de outros; contrastar informações oriundas de fontes diferentes sobre um tema; confrontar suas interpretações com outros leitores; escolher um autor preferido e ainda atrever-se a ler textos difíceis.

Neste sentido, é no espaço escolar que os alunos se tornam leitores proficientes e autônomos. Lembramos que o leitor competente não nasce pronto, mas se desenvolve através da convivência com uma atmosfera leitora e do contexto social na qual o mesmo está inserido. Faz-se necessária então a reflexão sobre novas práticas de leitura que permitam, segundo Lerner (2002), a atuação do professor como mediador.

Nessa perspectiva, o papel do professor na sala de aula e na biblioteca escolar se torna primordial porque ele passa a atuar como um mediador, possibilitando ao aluno o acesso aos conhecimentos relativos à cultura letrada, por intermédio da organização de atividades de leitura como parte integrante da rotina escolar. O professor deverá ser também ele, um leitor que esteja habituado a frequentar bibliotecas, ou seja, um educador capaz de extrapolar os estreitos limites da sala de aula e possibilitar em sua rotina a frequência de

seus alunos a esses espaços, pois as bibliotecas são os principais “meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler...” (BAMBERGER, 2004, p. 76).

Será com a vivência constante de práticas significativas de leitura, que o professor-mediador irá possibilitar que seus alunos desenvolvam a competência de ver a leitura não apenas como uma atividade escolar com vistas a uma “recompensa”, ou “castigo”, mas também como uma prática transformadora da realidade.

Lembramos que os alunos chegam à escola com conhecimentos e interesses que são próprios do contexto em vivem e das vivências que tiveram. A aproximação entre o repertório trazido pelo aluno e a cultura letrada valorizada pela escola, são fundamentais para a constituição de leitores plenos. Afinal, só “[...] se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte” (BAMBERGER, 2004, p. 58).

Concebemos que “a essência do ato de aprender está em uma construção própria de conceitos, de teoria, de conhecimento, em oposição à recepção passiva de informações” (MEIER & GARCIA, 2007, p. 71), ou seja, é função do educador “provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento e a própria aprendizagem” (MEIER & GARCIA, 2007, p. 71).

O mediador esteja ele no espaço da sala de aula ou da biblioteca escolar, pode então selecionar as obras a serem trabalhadas, separar os materiais necessários para facilitar o entendimento, levantar hipóteses sobre a receptividade dos estudantes e suas dificuldades, além de oferecer auxílio de acordo com as necessidades, estabelecer previsões e relações sobre o texto, levantar questões, apresentar os textos e auxiliar na atualização dos conhecimentos possuídos pelos estudantes.

Segundo Kaufman e Rodríguez (1995) é importante que o educador selecione os textos que irá utilizar, de acordo com as características de sua turma, pois “A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é, em todos os níveis e modalidades da educação, uma das tarefas mais árduas que o professor tem que assumir em sua atividade pedagógica” (IBIDEM, 1995, p. 45), além de conceber que “[...] os leitores se formam com a leitura de diferentes obras”. (IBIDEM, 1995, p. 45).

Para que o professor seja um mediador do processo de leitura faz-se necessário que ofereça vários momentos de leitura e ofereça diversos gêneros – tanto na sala de aula como na biblioteca escolar - oferecendo aos alunos a oportunidade de optar por textos que lhes digam algo e estejam de acordo com o seu prazer pessoal e sua necessidade de leitura no momento de escolha, ou seja, os textos estarão “[...] vinculados ao repertório de interesses, aspirações e necessidades da classe” (SILVA, 1993, p. 25), pois o docente, enquanto mediador analisa o perfil leitor dos seus estudantes, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e desenvolver suas capacidades leitoras.

Ao ressaltarmos a importância do professor no papel de mediador na aprendizagem da leitura como prática social, sentimos também a necessidade de propor algumas ideias que podem ser complementares no trabalho de leitura desenvolvido na biblioteca escolar. Para isso, destacamos neste ponto a importância da leitura literária, pois de acordo com Antonio Candido, a literatura enquanto arte “é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e o inconsciente” (1995, p. 243), de sorte que igualmente reafirmamos que ela é um direito humano inalienável.

De acordo com esse autor, humanização é um:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Assim como Antonio Candido, concebemos a literatura como um direito de toda pessoa, pois a mesma é construída a partir de uma motivação estética, uma forma de arte baseada em palavras, que produz em quem lê, uma forma rica de atuar sobre o mundo, oferecendo ao leitor uma maneira de compreender e refletir sobre seu eu interior. De fato, a leitura literária propicia ainda novas respostas e “escancara” para quem entra em contato com ela, um mundo de infinitas possibilidades para compreender o que está ao seu redor.

Além disso, na literatura o real e o imaginário convivem com naturalidade. É graças a esse caráter de criação ficcional em palavras que a

literatura permite o diálogo do leitor com o texto, tornando sua obra aberta para os leitores. Apesar disso, destacamos que muitas vezes tanto na sala de aula quanto na biblioteca ocorre à reprodução de ações ineficazes de leitura como a crença na leitura enquanto oralização e o ensino de leitura realizado nas escolas, no qual “o professor se transforma em intermediário entre o texto escrito e o aluno até o ponto de acabar monopolizando a interpretação e impondo-a aos alunos” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 29); e no ambiente da biblioteca tais como a imposição ao educador do uso da biblioteca com dias e horários preestabelecidos; sem possibilidade de melhor aproveitamento da mesma. Além do que, muitas vezes colocam alguns livros sobre a mesa e solicitam para as crianças que escolham em meio àquelas publicações uma obra para ser lida.

As situações acima descritas não contribuem para a formação leitora das crianças. Cabe ao professor subverter as práticas sedimentadas nessas instancias escolares e refletir sobre as possíveis propostas de ensino e aprendizagem que favoreçam efetivamente o desenvolvimento da formação leitora.

Se o objetivo é ampliar a regularidade da frequência à biblioteca e aperfeiçoar o uso deste espaço, ele não deveria estar sujeito à rotina e ao trabalho improvisado, a reprodução de ações ineficazes e a imposição do silêncio para os leitores tornando o ambiente da biblioteca taciturno no qual a mudez reina e cala a todos que lá se encontram. Talvez esta seja a causa dos alunos entrevistados em nossa pesquisa, em sua grande maioria, não terem reconhecido a biblioteca escolar como espaço de leitura, ainda que a frequentem semanalmente como afirmaram em suas respostas.

A presença dos alunos nas bibliotecas deve ser estimulada porque é neste espaço que os estudantes têm acesso aos inúmeros gêneros de textos com os quais se identificam e/ou têm necessidade de buscar informações e conhecimentos que estão sendo demandados por suas práticas escolares ou extraescolares.

Assim sendo, encerramos este texto destacando a importância de se dinamizar o processo de leitura, tanto na sala de aula quanto na biblioteca escolar, por constituírem espaços em que os alunos desenvolvem tanto seus procedimentos de leitor, com o uso competente das estratégias de leitura, como o comportamento leitor, tornando-se capaz de socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras. Lembramos que, apesar de serem indissociáveis, essas duas capacidades – comportamento e procedimento leitor

– considerando as especificidades dos espaços - sala de aula e biblioteca escolar – o primeiro é o momento privilegiado para o desenvolvimento do procedimento leitor, já com relação à biblioteca, esta se constitui em um apoio fundamental para a aquisição do comportamento de leitor proficiente. Portanto, são espaços complementares e necessários para a consolidação plena das capacidades leitoras.

Podemos encerrar indicando o trabalho com as estratégias de leitura como sendo um procedimento didático que deve ser garantido nas salas de aula quando o objetivo é a constituição de leitores. As bibliotecas escolares têm papéis específicos na formação do leitor, porque permitem a aquisição do comportamento de leitor proficiente. Os leitores que são formados tanto nas salas de aula, como nas bibliotecas escolares, conseguem desenvolver mais plenamente as competências necessárias para as práticas de leitura demandadas pelo mundo contemporâneo. Com relação às possibilidades e os limites *desses* dois espaços para que o aluno se torne realmente um leitor pleno, estão diretamente ligadas às concepções sobre o ensino e a aprendizagem da leitura que são assumidos pelas instituições responsáveis por esta formação.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ARENA, D. B. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: **Anais: I Congresso Latino Americano de Compresion Lectora**, 2008, Huancayo, Peru. Universidad del Centro de Peru, 2008. v. 1. p. 129-136.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2004.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CHARTIER, R.; e CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

COLOMER, T. & CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DELMANTO, D. A leitura em sala de aula. **Construir Notícias**, Recife, ano 08, n. 45, p. 24-26, mar./abril. 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GIROTTI, C. & SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. (2. ed.).Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

KAUFMAN, A. M. & RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Texto & Leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

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

MEIER, M. & GARCIA, S. R. R. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades:** teoria e prática. Belo Horizonte: LÊ, 1997.

SANTOS, A. M. M. da C. e SOUZA, R. J. de **Andersen e as estratégias de leitura:** atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas, Mercado de Letras, 2011.

SILVA, E. T. da. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 6.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** 4. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

_____. **O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, J. R. da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, R. J. de (org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas:** mediador em formação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

SMITH, F. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita** - a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A, BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, R.J (ORG); MENIN, A, M. C.S.; GIROTTO, C. G. G.S; ARENA, D. B. **Ler e compreender: Estratégias de Leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

*Recebido em setembro de 2015.
Aprovado em dezembro de 2015.*