

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Letras

BIBIANA PEREIRA DA SILVA

Leitura e ensino pelos olhos de estudantes universitários: práticas de leitura que contribuem, ou não, para formação de leitores

Porto Alegre

2016

BIBIANA PEREIRA DA SILVA

Leitura e ensino pelos olhos de estudantes universitários: práticas de leitura que contribuem, ou não, para formação de leitores

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação como requisito para a formação no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Lucia Rottava.

Porto Alegre

2016

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por todas as oportunidades que me foram proporcionadas nesses cinco anos de estudos;

Ao corpo docente, direção e administração do Instituto de Letras pelo apoio e aprendizado;

À minha orientadora Professora Dr^a. Lucia Rottava por toda a orientação, apoio e dedicação e a oportunidade de ser sua monitora por mais de um semestre, o que contribuiu muito para o aprendizado na prática;

A minha família que acompanhou minha trajetória na universidade e que esteve comigo desde os primeiros anos escolares até o fim da graduação;

Aos colegas que se tornaram grandes amigos e que participaram dos momentos importantes da vida universitária e pessoal;

E a todos que de maneira direta ou indireta fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso aborda a leitura e o ensino. Procuramos desenvolver essa reflexão considerando a leitura como prática social. O conceito de leitura que orienta essa pesquisa é a interacionista, apresentada através da metáfora de Leffa (1996). O conceito de leitura interativista diz respeito ao processo em que ocorre interação entre leitor e texto, considerando o conhecimento prévio do leitor. Os dados são textos produzidos por alunos do primeiro semestre do curso de Letras da UFRGS em que a proposta era relatar sobre suas experiências de leitura. Esses dados estão disponíveis num blog. A análise foi realizada a partir de um conjunto de perguntas de pesquisa que buscaram inferir a respeito das experiências de ensino aprendizagem em sala de aula, das práticas de leitura, das experiências obtidas fora da sala de aula e das práticas de leitura com relação à formação do leitor. Os resultados apresentam aspectos negativos e positivos em relação ao ensino. Acreditamos que a contribuição deste estudo seja evidenciar a opinião dos estudantes em relação ao ensino na escola, bem como dar um *feedback* para os atuais professores sobre quais práticas de ensino são satisfatórias e quais não são.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores. Ensino. Escola

ABSTRACT

This term paper discusses about reading and teaching. We intended to develop the discussion considering the act of reading as a social practice. The concept of reading that guides this research is the interactionist one, presented by Leffa's metaphor (1996). The concept of interactionist reading refers to the process in which the interaction between reading and text happens, considering the previous knowledge of the reader. The data used in this research come from texts produced by students from the first semester of Letras course, at UFRGS, where the students followed the purpose of telling their reading experiences. The data are available in a blog. The analysis was made through questions aiming to infer about students' experience of learning-teaching in the class environment, their reading practices, their experiences outside class environment and also their reading practices regarding reader formation. The results show us negative and positive points in relation to teaching. We believe that this study is collaborative in a way that shows the opinion of students about teaching practice in schools, as well as gives a feedback for the current teachers about which practices are satisfactory and which of them are not.

Keywords: Reading. Reader formation. Teaching. School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A RESPEITO DA LEITURA	8
2. METODOLOGIA	17
3. ANÁLISE DOS DADOS	19
3.1 <i>Problemas com relação às experiências no ensino básico</i>	19
3.2 <i>Implicações do ensino da leitura</i>	21
3.3 <i>Experiências com leitura fora da escola</i>	23
3.4 <i>Práticas de ensino de leitura</i>	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso reflete a respeito da leitura e do ensino. Para tanto, esse estudo busca compreender essa relação leitura e ensino não apenas tomando como base as experiências e práticas de leitura vivenciadas em sala de aula, mas também as experiências e crenças comuns em relação à leitura de contextos para além de sala de aula – família, amigos, ambiente de trabalho, entre outros.

A motivação para a realização desta pesquisa diz respeito a minha experiência com a leitura, não apenas como aprendiz leitora no ensino básico e no contexto universitário, mas também minha experiência de natureza prática no trabalho com monitoria na disciplina de Leitura e Produção Textual. Como monitora, pude ter contato com colegas na graduação que, em seu primeiro semestre, reportam suas experiências – positivas e negativas – a respeito de leitura, bem como a natureza dos textos que liam e produziam. Dentre esses textos, um em particular resultava de uma tarefa¹ que requeria dos alunos fazer uma reflexão a respeito de sua experiência prévia com leitura, tomando como base uma reflexão de natureza teórica e prática a respeito dessa temática. Nesses textos que abordaram a leitura, pode-se observar que há um conjunto de argumentos que determinam a visão e as crenças de leitura desses estudantes; contudo, nesses argumentos, tem-se a hipótese que podem esses advir de experiências prévias de natureza diversa. Portanto, esta pesquisa toma como ponto de partida essa hipótese.

Para tanto, os objetivos específicos que orientam essa pesquisa, incluem: (1) identificar quais os possíveis problemas com relação às experiências de ensino aprendizagem de leitura na sala de aula, partindo do princípio que eles existem; (2) identificar as implicações do ensino da leitura vivenciado para as práticas do leitor já que isso é muito comentado no meio acadêmico; (3) entender em que medida as experiências com leitura fora da escola contribuem para a formação do leitor; e, (4) apontar práticas de ensino e de leitura que contribuem para a formação do leitor que poderiam melhorar o ensino.

Este trabalho está organizado em três seções, além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas. A primeira seção trata de uma reflexão teórica a respeito dos conceitos de leitura e demais conceitos relacionados – letramento, conhecimento prévio. A segunda seção descreve a metodologia, indicando a natureza dos dados e os critérios de análise para compreender tais dados. Finalmente, a terceira seção consta os dados e sua análise.

¹ A tarefa se referia a um Memorial de Leitura

1. A RESPEITO DA LEITURA

Começamos nossa reflexão teórica falando de um artigo que, assim como este, trata de uma pesquisa feita com dados produzidos por universitários no início do curso de Letras. Rottava (2012) afirma que ainda não foi muito estudado esse campo por se pressupor que os acadêmicos não teriam dificuldade em leitura, o que não é verdade. A autora apresenta algumas pesquisas que foram realizadas com alunos de universidades de diversos cursos e salienta que, apesar da sua pesquisa ter sido feita com alunos da Letras, eles apresentam dificuldades parecidas com as dos outros cursos em virtude de serem novatos. Assim, busca entender de que maneira as experiências anteriores dos alunos podem influenciar no processo de leitura atual.

Em sua base teórica o “artigo parte da concepção dialógica da linguagem e da concepção de leitura como prática social. Para tanto, são seguidos os conceitos bakhtinianos de enunciado e interação” Rottava (2012, p. 163). Temos que o enunciado define quem é autor e leitor. A leitura estará sempre ligada a uma situação em que há interação entre as partes.

Os dados da pesquisa de Rottava foram produzidos por alunos voluntários que haviam cursado a disciplina de Leitura e Produção Textual na UFRGS e se trata de uma tarefa de leitura realizada por eles. Por meio da técnica de protocolo verbal interativo, os participantes produziram verbalizações com a presença da pesquisadora. Após transcritas as falas dos alunos elas foram analisadas.

O que os resultados da pesquisa de Rottava (2012) apresentam é que esses universitários não tinham muita intimidade com texto acadêmico e precisavam recorrer a outras fontes para entender alguns conceitos que apareciam no texto-base. Outro aspecto retratado é em relação às práticas de leitura, que são variadas.

Podemos nos questionar o porquê desses alunos (mesmo tendo concluído o ensino médio e tendo sido aprovados em concursos vestibulares) apresentam alguns problemas em relação à leitura e ao seu processo. Um ponto em que podemos começar a pensar, e que é comum para todos, é o fato desses alunos terem passado pela escola antes de ingressar em uma faculdade.

Para Filipouski (citado por Naujorks, 2011), a escola é umas das agências de “promoção do hábito de ler nas crianças e jovens, devendo se preocupar em desenvolver estratégias para o ensino eficaz da leitura (...)”(p. 9). No entanto, parece que essa realidade não é a que se encontra na escola.

Ainda com relação à leitura *versus* escola, Terzi (2006) declara:

O tema “leitura na escola” está, em nosso país, muito mais associado à ideia de fracasso que de sucesso”. Qualquer pronunciamento que se faça a esse respeito é sempre carregado de denúncias e críticas geradas por conclusões como: “os jovens não sabem ler”, “não gostam de ler”. (p. 9)

Em seu livro, a autora apresenta uma pesquisa feita com três crianças de oito e nove anos oriundas de meios não letrados. Nessa pesquisa, Terzi observou o desenvolvimento da leitura das crianças durante nove meses. No início da pesquisa, os participantes estavam em uma fase inicial deste processo de desenvolvimento, estudavam na mesma escola e na mesma série (segunda) e tinham famílias de certa forma parecidas: as mães eram domésticas e os pais ou padrastos trabalhavam na construção civil.

O estudo se deu em encontros em que Terzi (op.cit.) propunha às crianças que lessem e depois conversariam sobre o texto lido. Ao longo do tempo, ela vai mudando suas estratégias de pergunta e observando o que mudava nas respostas dos pequenos, e a interação entre eles e com ela.

O que levou a autora a desenvolver essa pesquisa foi “questionar até que ponto modelos voltados para um leitor ideal dão conta do desenvolvimento de leitura de crianças oriundas de meios iletrados” (Terzi, 2006, p. 13). Ela defende que a aprendizagem não deveria acontecer como uma transferência de conhecimento, mas sim considerando uma construção de saberes. No texto “A importância da leitura na construção do conhecimento”, Rottava (2000) destaca alguns conceitos e afirmações que convergem com essas ideias:

(...) letramento diz respeito à condição de quem não apenas sabe ler e escrever mas cultiva (dedica-se a atividade de leitura e escrita) e exerce (responde as demandas sociais também dessas mesmas habilidades) as práticas sociais que usam a escrita. Nesse sentido, chamo atenção para o fator limitante de não ser desenvolvida na escola, pois quando coloco que a escola alfabetiza acreditando estar expondo os alunos a prática de escrita, na verdade o que está fazendo é “treinando-os” a simplesmente decodificar um material escrito. (ROTTAVA, 2000, p 12)

O trecho a cima conceitua letramento como uma prática social e afirma que a escola não está cumprindo seu papel de expor os alunos à prática de escrita. Podemos levantar a hipótese de que, se a leitura na escola, como declara Terzi, é criticada e está mais associada a ideia de fracasso, esse fato pode ocorrer pela falta de letramento.

As três crianças da pesquisa de Terzi, sendo dois meninos e uma menina, eram moradoras de favela e tinham pouca interação com adultos. A autora descreve algumas situações em que isso é notado, por exemplo: um dos participantes da pesquisa afirma não saber se os pais sabiam ler, dias depois descobre que sim, pois eles leram um bilhete da professora do irmão; em outra cena, uma criança interrompe a fala de um adulto e é repreendida. A questão da falta ou pouca interação entre adultos e crianças pode prejudicar ainda o desenvolvimento da capacidade de diálogo dessa criança, que já cresce sem poder opinar.

Terzi (2006) relata que as crianças da pesquisa também não costumavam participar de eventos de letramento em que pudessem desenvolver leituras de mundo. Na comunidade em que viviam, não havia comércio ou *outdoors*, por exemplo, em que poderiam ler algo diferente. Quando era preciso comprar algo para casa, comidas ou roupas, por exemplo, eram os adultos que iam até os centros da cidade. Na escola, em observação das aulas, constatou-se que a leitura não acontecia de maneira que refletisse o texto lido. Os professores entendiam que se um aluno conseguisse encontrar informações em um texto e copiar essas informações, isso significaria que ele sabia ler e entender o que lia. Assim, vemos que agiam mecanicamente. A atividade de escrita é ausente nas aulas dos alunos estudados.

Terzi observa, também, o comportamento e a opinião dos pais de seus alunos. Para tanto, cita Durkin (1966) para salientar a importância dos pais nesse processo de letramento, pois, com leituras em casa, a criança pode criar conexões com textos e linguagens. No entanto, os pais dessas crianças, que fazem parte da pesquisa, deixam que a escola tenha total responsabilidade sobre a aprendizagem delas.

Foram identificados pela pesquisadora três grupos de pais separados por opinião. Em relação à importância que dão para a escola, os pais das crianças poderiam ser separados em três grupos: o primeiro demonstrava dar valor à escolarização, os responsáveis iam à escola e se interessavam em cobrar dos filhos as tarefas realizadas; um segundo grupo dizia dar valor para a escola, pois ela poderia dar um emprego melhor para os filhos, mas não se interessava pela vida escolar das crianças; e um terceiro, identificado como o maior, em que faziam parte os pais que não davam valor de importância para os estudos e, tampouco, se interessavam pelo que os filhos estavam aprendendo em sala de aula.

Desta maneira, Terzi (op.cit.) atribui o fracasso escolar das três crianças estudadas por essa influência negativa dos pais, pela falta de interatividade entre adultos e crianças e

também pelo fato delas viverem em um meio em que são poucas as oportunidades de se ter contato com leitura. Esses fatores se referem ao que acontece fora da escola, que também mostra seus pontos negativos para essa aprendizagem essencial para todas as áreas do conhecimento. Portanto, a autora defende que analisar a realidade escolar de uma comunidade de baixa renda seria importante porque no Brasil a maior parte da população está inserida nessa realidade.

Ainda sobre essa pesquisa, Terzi coloca uma questão preocupante em relação aos estudos: os pais desvalorizam o trabalho do professor em um momento presenciado pela pesquisadora. Na opinião de uma mãe, não é preciso estudar tanto assim para se conseguir trabalhar e ganhar dinheiro. Essa mãe, inclusive, cita exemplos de pessoas que não estudaram, são donas do seu negócio e ganham mais que as professoras da escola do filho. Com esse tipo de opinião, que, aliás, é comum em alguns meios, é possível entender porque muitos estudantes não dão valor para os estudos e não se comprometem com a escola.

Com essa pesquisa, Terzi (op.cit.) destaca em suas conclusões que é preciso rever as práticas escolares que se utilizam para leitura. Com os encontros com as crianças, ela percebe que, com o tempo, elas aumentam a interação no grupo, pois aprendem a refletir sobre o que é lido e, conseqüentemente, elaboraram perguntas. Há, também, de acordo com a autora, o fator da valorização do que elas produzem: a pesquisadora costuma demonstrar satisfação com o que elas produzem e é adequado, e não evidenciar o que for considerado não tão bom. Com isso, as crianças vão aprendendo que elas têm capacidades, diferente do que aconteceria no exemplo citado anteriormente quando a criança foi repreendida ou na escola, em que elas costumavam apenas reproduzir informações.

É sobre a desmotivação com o ensino que nos fala Briggmann (2000). Em sua pesquisa, ele busca entender os motivos que levam os estudantes a dizerem que têm aversão ao Português como disciplina escolar. Para tentar entender esses motivos, o autor começa seus estudos entrevistando alguns alunos que estavam, na época, no final do ensino médio e com idades entre 17 e 19 anos. Em suas falas, esses alunos apontam que, em sua experiência escolar, tinham gostado de estudar português até a quinta série. Nas séries seguintes, eles acabaram perdendo o gosto que tinham por ler ou por estudar Português. O autor defende que, nos anos iniciais, na escola existia um envolvimento maior entre professores e alunos. Nessa época da vida escolar, é comum a maior liberdade dos alunos em relação às suas tarefas, maior afetividade na relação professor-aluno e não há tantas cobranças como no ensino médio.

Sendo assim, o Briggmann (op cit) escolhe estar presente em três turmas de 5ª série do ensino fundamental de três escolas diferentes (uma municipal, outra estadual e uma particular) por ter percebido que é nessa época que surgem alguns conflitos em relação aos estudos. Ao longo do tempo em que convive nas escolas, infelizmente, descobre que há um conjunto de fatores que levam à desmotivação dos alunos e que são descritos detalhadamente. Para a análise de suas observações, o autor se baseia, principalmente, em estudos foucaultianos que definem o dispositivo escolar.

Alguns desses fatores são relacionados ao ambiente em que os alunos estão inseridos. O autor problematiza o lugar da cidade em que as escolas se encontram, as condições das escolas e as próprias salas de aula. Uma dessas escolas ficava próxima de um presídio e essa proximidade leva o pesquisador a notar que a estrutura dos dois prédios tem várias semelhanças, por exemplo, o pátio interno e janelas gradeadas.

Os ambientes das escolas, bem como seus participantes apresentam semelhanças, mas o que chama a atenção do pesquisador é que, mesmo com as semelhanças, existem diferenças muito chamativas, como, por exemplo, o fato de em uma escola os estudantes serem muito agressivos e em outra não. Essa questão da violência, no modo de agir, é o que pode nos levar a entender porque é tão difícil para um professor conduzir sua aula sem ter esse tipo de assunto para tentar resolver. Segundo o relato das observações das aulas, a agressividade sem razão se tornou algo rotineiro, banalizado e de difícil solução. Dessa maneira, podemos notar o quanto a escola por si vai perdendo o poder e a importância que tinha antigamente.

Diante de tantos fatores que influenciam o aprendizado, não podemos negar que a relação professor-aluno na escola é importante para o bom andamento do que se planeja. Logo, no início das observações das escolas, o pesquisador se depara com a desmotivação dos professores na sala de reuniões, o que reflete e influencia nos trabalhos em sala de aula. Através de algumas falas de alunos que foram entrevistados por Briggmann, notamos o descontentamento deles com a escola e com professores. Sobre isso, o autor declara que:

A escola a que se referem, sobretudo a partir da quinta série, secciona vida e escola, vendo com certo desdém ou até desprezo o aprendizado que se dá fora de seus muros, que ela não controla. A isso junta-se a mudança da relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno. A relação carinhosa e envolvente da pré-escola e das séries iniciais com o aporte das experiências e vivências cotidianas e familiares para a sala de aula acaba gradativamente sendo substituída pela frieza e distância entre alunos e professores, entre família e escola (BRIGGMANN, 2000, p 61)

A partir da 5ªsérie/6ºano os alunos passam a ter um professor para cada disciplina, o que torna os encontros bem menos frequentes que anteriormente. Dessa maneira, a relação professor-aluno é, por consequência, pouco estreita. Com isso, podemos entender, então,

porque a leitura, quando começada ou incentivada em casa, traz melhores resultados para a vida escolar das pessoas. Nessa prática, nota-se que a intimidade dos envolvidos provavelmente conta bastante para que a criança se interesse por esse tipo de atividade.

Nas observações das aulas, Briggmann (op. cit.) nos mostra que as professoras envolvidas seguem uma maneira mais tradicional do ensino de língua portuguesa: o ensino da gramática. Mesmo assim admitem introduzir (ou tentar) o estudo com textos, visto que na época da pesquisa era algo bem atualizado. Notamos em uma aula observada pelo autor que uma professora conversava com os alunos sobre o que veriam em aula, nenhum dos itens levantados por eles era algo relacionado à gramática normativa, o que pode nos levar a pensar que para eles isso não era o mais importante. Mesmo assim, ainda há nas aulas o discurso enraizado do *certo e errado* segundo a gramática. O que parece não ser notado pelas professoras são as consequências que esse discurso pode trazer.

O problema que surge com o estudo da gramática tradicional colocada como “o mais importante” é que, assim, os estudantes inferem que não sabem escrever. Essa é uma crença comum: os estudantes (ou mesmo as pessoas que já estudaram) afirmam que não sabem escrever bem. Um dos motivos de acreditar que não são capazes de usar a própria língua diz respeito ao que vemos no trecho a seguir:

Foi possível colher indícios de que esses discursos sobre a língua e sua prática criam verdades, tautologias e axiomas poderosos em sala de aula e fora dela, o que direta ou indiretamente se prende à questão linguístico-discursiva. Exemplo disso eram as constantes afirmações emitidas pelos professores das escolas de que os alunos falam mal a própria língua. (BRIGGMANN, 2000, p. 105)

O propósito do estudo de Briggmann é tentar entender o que leva os alunos a não gostarem do ensino de português em que estão inseridos, o que não é difícil de reconhecer depois de ler e refletir o trecho acima. Todas as crianças chegam à escola já sabendo falar português; no entanto, o que ouvem nela é essa desvalorização da expressão popular e do que já sabem.

A escola como uma instituição normativa e disciplinar constrói nos alunos uma maneira cristalizada de pensar que paralisa o próprio pensamento. Nela tudo deve ter sua regra. Tudo deve ter sua gramática. Os alunos dificilmente se lançavam à solução de um exercício se antes a professora não desse a receita ou apresentasse um modelo para as respostas. (BRIGGMANN, 2000, p. 217)

O principal problema que identificamos sobre o fato dos alunos esperarem por um modelo é que isso se reflete em outras ocasiões em que eles terão que criar algo a partir do que já conhecem. Já que são acostumados a seguir sempre um molde, acabam por não se acostumar a criar suas próprias opiniões, o que, conseqüentemente, abalaria a função da leitura como prática social. Numa sequência de acontecimentos desencadeados teríamos então

a desvalorização do ensino e da leitura, visto que não faria sentido um estudante ler algo sem saber o que fazer com a leitura.

Sobre o letramento como prática social, temos no Glossário CEALE que esse termo surgiu no Brasil por volta dos anos 1980. O verbete *Letramento* nos traz a informação que nesta época, com o desenvolvimento social, econômico e político, esses conceitos tiveram maior visibilidade. Sendo assim:

surge no contexto educacional o termo *letramento*, que inicialmente se associou ao termo *alfabetização*, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito.

O texto, “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire (1989), fala inicialmente que antes de saber ler as palavras escritas, ele lia o mundo. Para o autor, a percepção é algo que fez com que ele lesse o que chama de “mundo imediato”, que seria o mundo do dia a dia, os animais e suas personalidades, as coisas, as pessoas e situações em que se encontrava. A convivência da criança com os adultos, bem como todo o mundo imediato fizeram com que ele desenvolvesse uma capacidade de ler e entender o que via, como um gesto, por exemplo.

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1989, p. 9)

Para o autor, a leitura das palavras (a que conhecemos) se dá na continuidade da leitura de mundo. No caso dele, seus pais foram aqueles que apresentaram ele às letras no chão do quintal da sua casa, ou seja, ainda estava no seu mundo cotidiano quando aprendeu algo sobre letras e palavras. Dessa maneira, sua primeira professora apenas continuou aquilo que seus pais haviam começado: fez com que ele aprendesse mais e melhor a ler o mundo escrito e compreender o mundo a sua volta.

Em seguida à menção feita sobre as memórias de sua infância, Freire fala de sua experiência como professor. Nesse momento, ele relata que, muitas vezes, os professores não se dão conta que a quantidade de livros que os alunos leem não quer dizer que foi feita a leitura e a compreensão do texto com qualidade. Os próprios alunos com os quais ele teve contato reclamaram da grande quantidade de leituras que são cobrados.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. (FREIRE, 1989, p.12)

Com uma interpretação breve de um texto lido, podemos dizer que seria o mesmo que o estudante não ler aquele texto, pois, se ele não tem um momento de reflexão sobre o que leu, é bem provável que dias depois ele não se lembre do assunto que o texto tratava. Para quem está aprendendo, mais vale pensar a leitura no que ela representa ou, por exemplo, se a atitude de um personagem foi adequada ou não (no caso de um texto literário) do que decorar nomes ou detalhes de cenas. Infelizmente é possível entender que o ensino nas escolas seja assim, pois alguns vestibulares costumam trazer questões que cobram do aluno a memorização de alguns aspectos das obras lidas.

Ainda nessa situação hipotética (interpretação breve), digamos que ela seja frequente na vida escolar do estudante: é bastante provável que assim se estabeleça a conformidade do aluno/pessoa em relação àquilo que lhe é ensinado. Desta maneira, além do aluno não dialogar com o texto, extraindo conhecimento do que lhe é exposto em sala de aula, se tornará um sujeito menos crítico.

Assim como na história de vida de Paulo Freire que ele nos conta, outras tantas crianças aprendem o tempo todo a ler o mundo que está ao seu redor. Essa compreensão geral da vida vai aos poucos construindo no indivíduo o que muitos autores chamam de conhecimento prévio, ou seja, as memórias que temos sobre um assunto podem ser ativadas quando vemos ou lemos algo relacionado.

Segundo Leffa (1996), leitura é um processo de representação, que só é possível quando se tem um conhecimento prévio, pois “A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade” (Leffa, 1996, p. 10). O autor ainda simplifica essa ideia ao dizer que a leitura é um processo que olhamos para uma coisa e vemos outra. Por exemplo, quando já conhecemos uma pessoa, apenas ao olharmos sua expressão podemos saber se ela está feliz, cansada etc. De maneira análoga, muitas vezes, ao lermos um texto, o que está escrito não está colocado de maneira literal: podemos nos deparar com ironias ou metáforas, por exemplo.

Mesmo sendo mais comum através da língua, é possível a leitura através de sinais linguísticos. Nesse processo, Leffa (1996) afirma que ler consiste em extrair e atribuir significado e interagir com o texto. No processo de extrair sentido, o leitor deve ser cuidadoso e ir a busca de conceitos de palavras que não conhece, usando o dicionário, por exemplo. Assim, na medida em que os termos vão sendo processados, o leitor reflete o significado dessas palavras naquele contexto e acaba extraindo interpretações do texto. Ao extrair o conteúdo, o leitor apreende informações dele e ganha conhecimento prévio.

Quando atribuímos significado ao texto relacionamos o que lemos com o que já conhecemos de leituras e vivências anteriores (LEFFA, 1996). Ao contrário do processo de extrair, atribuir significado ao texto permite que o leitor adivinhe as palavras, ao invés de procurá-las no dicionário; a leitura deve ser linear, sem pausa, o que o leitor entendeu da escrita serve para confirmar hipóteses. Quando fala que ler é interagir com o texto, Leffa diz que é preciso considerar: “o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto”. (Leffa, 1996, p. 17). Leffa afirma que o leitor precisa ter a intenção de ler. Com isso, quando texto e leitor interagem entre si e ocorre certo diálogo entre o que o texto tem a dizer e o que o leitor atribui ao texto, forma-se um novo elemento no processo de leitura.

No caso da leitura na escola, que é assunto deste trabalho de conclusão de curso, podemos observar, a partir das pesquisas apresentadas (e posterior análise de dados), que não é uma tarefa fácil para o professor escolher leituras que vão fazer com que os alunos tenham intenção de ler e passem pelos processos de extrair, atribuir e interagir com o texto. A escolha das leituras deve ser feita com cuidado para que, visando os processos descritos acima, o aluno desenvolva sua capacidade de leitura, construção de conhecimento e visão crítica do mundo. Sobre isso, Rottava (2000) afirma que:

(...) A leitura como construção do conhecimento, portanto, deve ser autêntica, ou seja, vincular-se à realidade do leitor, responder a sua necessidade, suscitar-lhe interpretações livres e liberdade de aprendizado da língua (Rottava, 2000, p 12)

A citação colocada acima evidencia que, para conseguirmos a construção do conhecimento, é necessário conectar a leitura à realidade do leitor, provocando-lhe interpretações livres e aprendizado da língua. Desta maneira, o que se espera é que o indivíduo desenvolva seu letramento.

Como um meio de orientar os professores em relação ao que se espera do ensino nas escolas públicas, o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009) defende, em vários momentos do seu texto, a aprendizagem com contexto, ou seja, o que o aluno vê em sala de aula deve fazer sentido no seu mundo real. Assim como este referencial, acreditamos que o fato da leitura proposta trazer questões da realidade de um aluno faz com que ele se interesse pela leitura, pois ele mesmo poderá perceber que pode dialogar com um texto. Desta maneira, o documento apresenta que:

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. (p 55)

É importante destacar que os próprios estudantes, muitas vezes, identificam e julgam as práticas de ensino e de leitura que vivenciam. São essas memórias escolares que compõem os dados analisados deste trabalho e que podem contribuir para reflexão e, posteriormente, para a melhoria do ensino. A seguir, apresentaremos como esse estudo foi realizado, e o que os textos relatam sobre as experiências escolares.

2. METODOLOGIA

Este estudo é de natureza interpretativa. Esse tipo de pesquisa se utiliza da descrição, mas o nosso enfoque principal é interpretar os dados procurando contextualizar as informações e talvez teorizar sobre o fenômeno². Serão observados dados reais e, a partir deles, serão feitas algumas interpretações com base teórica apresentada na seção 1, denominada “*A respeito da leitura*”. Esses dados e nossa base teórica dizem respeito à leitura e aos conceitos relacionados a ela.

Os dados analisados foram selecionados de um blog que está em domínio público³. Na Figura 1, trazemos a imagem do blog em que consta a proposta de produção textual selecionada para esta pesquisa. É importante destacar que estes dados são textos autênticos e este trabalho auxilia o enriquecimento de interpretações sobre o *corpus* da pesquisa.

² <http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>, acessado em 23/11/2016

³ Por ser de domínio público os textos que foram analisados nessa pesquisa podem ser encontrados no site e, por essa razão, não se encontram em anexo.



Figura 1: imagem no blog. Fonte: http://textosletras1sem.blogspot.com.br/p/blog-page_16.html, acesso em 26 nov 2016

O blog a que pertencem os textos é atualizado constantemente por fazer parte da disciplina de Leitura e Produção Textual (que no currículo pertence ao primeiro semestre) do curso de Letras da UFRGS, sendo que os textos coletados e citados neste trabalho foram produzidos no período de 2014 a 2016. A página do blog é um meio de divulgação dos trabalhos feitos na disciplina e proporciona uma interlocução entre os estudantes, na medida em que são autores e leitores dos textos dos colegas, podendo fazer comentários construtivos para um possível melhoramento da escrita. No total são cinco propostas de escrita, todos os textos são postados separadamente e, para cada aluno, temos os seguintes itens: primeira versão da escrita, parecer, reescrita e comentário.

Dentre as tarefas realizadas, a selecionada foi a proposta em que os alunos relataram sobre suas memórias associadas à leitura e relacionaram suas experiências com a teoria estudada ao longo do semestre. Essa proposta conta com cinquenta e sete textos no total, no entanto, foram considerados apenas trinta e cinco textos, tendo em vista que foram produzidos individualmente. A identificação dos dados na análise será por meio de letra seguida por número.

É importante destacar que, como esses textos foram escritos a partir da espontaneidade e das memórias mais significativas, nem todos os textos trazem os mesmos aspectos. Como essa produção textual foi a quarta a ser realizada no período acadêmico, os textos já mostravam opiniões concretas e amadurecidas sobre leitura e ensino. Esses relatos mostram

as opiniões dos alunos em relação as suas experiências e ajudam a responder às perguntas de pesquisa que veremos em seguida na análise dos dados.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dessa pesquisa serão analisados de acordo com os objetivos mencionados na introdução deste TCC e retomados em formato de perguntas de pesquisa:

- a) Quais os problemas que os dados revelam com relação às experiências de ensino e de aprendizagem na sala de aula?
- b) Quais as implicações que o ensino da leitura vivenciado traz para as práticas do leitor?
- c) Quais experiências com leitura fora da escola foram mencionadas?
- d) Quais práticas de ensino de leitura contribuem para a formação do leitor?

Podemos notar algumas coincidências nos relatos presentes nos dados. Entre elas, temos que muitos autores dos relatos tiveram contato com os livros enquanto eram crianças. A maioria dos textos começam com essa memória quase nostálgica da infância; encaminham-se para a época da escola que, segundo contam, não foi proveitosa; e relatam algum momento de mudança de hábitos ou que, paralelo à vida escolar, continuaram gostando da leitura. Entre as atividades escolares colocadas como um problema, observamos que, muitas vezes, seus professores deram como atividade a leitura de um livro obrigatório que não foi estudado de maneira adequada. Em consequência do ensino apresentado, os textos evidenciam as dificuldades que os participantes desse ensino passaram em suas atividades escolares ou acadêmicas. Por outro lado, há muitos relatos que comentam elogiosamente o ensino que tiveram na escola, bem como seu aprendizado ainda nos primeiros anos de vida. Pelo fato de que os textos apresentam informações parecidas, os exemplos apresentados em nossa análise são ilustrativos de todos os trinta e cinco textos analisados.

3.1 Problemas com relação às experiências no ensino básico

Nesta subseção, trazemos exemplos de problemas encontrados no ensino que aparecem nos dados. O objetivo é identificar quais os problemas com relação às experiências de ensino aprendizagem na sala de aula foram relatados e quais as justificativas.

Os trechos dos textos analisados nesta seção trazem relatos sobre os estudantes não terem gostado de alguma parte do ensino. Muitos colocam como desagradável o fato da leitura ser algo obrigatório, e que seria cobrado em provas de maneira pouco reflexiva. Aqueles estudantes que não gostaram de ler afirmam que as leituras não eram interessantes, tinham linguagem que não entendiam e o fato de ser obrigatória (a leitura) desmotivava a leitura. O exemplo a seguir ilustra essas opiniões:

(01) Mais velha, por volta de meus 10 anos, eu estava decidida que odiava ler. Isso porque os livros que a escola pedia eram chatos e complicados; ler se tornava um martírio todas as vezes que chegava a lista com as leituras obrigatórias do trimestre. Lembro de ter lido A Moreninha, O Cortiço e Dom Casmurro: detestei todos! Leitura difícil, sem contexto e principalmente obrigatória. Eu tinha que ler várias vezes o mesmo trecho para que pudesse compreendê-lo (...)" (A1)

No exemplo (01), o relato explicita quais as dificuldades recorrentes. Dentre elas podemos observar que o sujeito não gostava de ler porque os textos eram “chatos e complicados”. O trecho coloca como um problema a questão de que, para entender o que estava escrito, precisava ler várias vezes o mesmo trecho. Ele afirma ainda que ler se tornou “um martírio”, pois era simplesmente imposta uma lista obrigatória sem que fosse explicado porque aqueles livros seriam lidos.

O sentido atribuído às leituras aparece como muito importante de ser definido para que haja algum interesse pela leitura. Nos textos analisados, muitos deles trazem as imperfeições do ensino de literatura, que em geral, estuda as escolas literárias, suas características, autores e obras.

(02)Eu gostava do estudo das escolas literárias, a professora falava sobre elas com tanto amor que me contagiava. Todavia, o caráter obrigatório que a leitura dos clássicos tomava, tendo de decorar nomes de personagens para fazer provas escolares e obter um bom resultado no vestibular, acabou por afastar minha preferência desses livros.(A2)

No exemplo (02), o relato declara que gostava do ensino de literatura, mas que o caráter obrigatório da atividade tirou a preferência dessas leituras. Ao contrário do exemplo (01), existiam motivos para a leitura em sala de aula: obter bons resultados nas provas escolares e vestibulares. O que notamos é que, desta maneira, se atribui apenas essa função para a leitura, excluindo-se outras funções, como prática social e construção do conhecimento.

Relacionado ao descontentamento com a leitura, outra questão que influencia os alunos a não gostarem de ler é a falta de conhecimento prévio. Em virtude disso, se deparam com obras mais complexas, fora do contexto cotidiano e que, por consequência, não trazem

uma identificação ou afinidade entre leitura e leitor. Acreditamos que seria papel do professor mostrar a importância da leitura de uma obra sugerida para que os alunos se interessassem.

(03) A maneira como a leitura foi abordada na escola foi equivocada. A linguagem usada nos textos trazidos era inacessível, com muitas informações novas e sem parâmetros. Não existia interesse de uma discussão sobre os temas abordados; havia apenas uma decodificação de informações, não uma construção de sentido, uma maneira mais pragmática de ver a leitura. (A3)

Embora muitos escritores dos textos tenham tido um contato precoce e tenham se encantado com a literatura enquanto eram crianças, declaram que na escola pouco leram ou, se tiveram leituras, foi uma experiência desagradável. Como nos apresenta o exemplo (03), a leitura estava presente em sala de aula, porém não era conduzida de maneira que os alunos refletissem sobre ela ou conversassem no grupo sobre a leitura feita. O sujeito do relato critica a falta de interação com o texto, já que os alunos apenas decodificavam a leitura, sem dar um sentido ao que o texto queria dizer.

Sendo assim, o que os relatos mostram é que a leitura apresentada pela escola não agrada os jovens estudantes. Como eles ainda não têm conhecimento prévio o suficiente para ler algumas obras complexas, acabam não se interessando por aquilo que não entendem. Podemos notar que o lado negativo do ensino foi a imposição de tarefas, pois não foram trabalhadas de maneira que os sujeitos dos trechos tenham encontrado um sentido ou uma motivação para serem realizados.

3.2 Implicações do ensino da leitura

Nesta subseção contemplamos/abordamos os exemplos que trazem consequências do ensino da leitura nas práticas do leitor. A maioria das situações explicitadas aqui diz respeito às consequências insatisfatórias do ensino.

A deficiência na leitura mostrou consequências posteriores quando os sujeitos precisaram se utilizar dela e não se sentiram preparados. A leitura apresentada de maneira inadequada, ou mesmo a falta dela, pode fazer com que o leitor tenha dificuldade em suas experiências futuras.

(04) A literatura é distribuída, hoje, de maneira relaxada. Os estudantes não são estimulados a ler e, assim, ficam fixos na informação trazida pela mídia ou

meios de comunicação que deixam de estimular o cérebro tanto quanto a literatura. O dado é mais alarmante do que a atenção que damos à este. Uma prova disso é a dificuldade que estudantes novatos de ensino superior tem de compreender textos acadêmicos. Pessoalmente, me incluo nessa categoria (...) (A4)

Como vemos no exemplo (04), as dificuldades surgiram no início do ensino superior. A falta de incentivo à leitura faz com que os estudantes, inseridos num mundo de comunicação rápida, se atenham às informações trazidas pela mídia em manchetes que nem sempre exigem leitura. Com isso, esses estudantes não são estimulados a ler, bem como ao desenvolvimento intelectual.

Com a exposição desse fato voltado às consequências que a falta de leitura (ou leitura mal conduzida) na escola traz, percebemos que o problema é maior do que pode parecer em virtude de suas consequências. Como vimos nos exemplos (01) e (03), a linguagem da leitura, quando não condiz com o nível de ensino do leitor, pode prejudicar o entendimento do que é lido.

(05)Ao chegar à universidade me deparei com um exercício de leitura completamente estranho para mim. Atividades de reflexão sobre assuntos e conceitos complexos e que exigem, muitas vezes, um conhecimento prévio que eu não possuo me deixaram completamente perdida em meus primeiros momentos de leitura. (A5)

O relato de número (05) descreve a leitura no ambiente acadêmico como “completamente estranha”. Assim, como no exemplo (04), o relato declara que no início do ensino superior houve dificuldade com leitura. Ela comenta ainda que essa dificuldade surgiu porque era exigida uma leitura reflexiva. Para refletir sobre um assunto seria necessário entendê-lo e isso carecia de um conhecimento prévio, que ela não tinha.

A falta de leitura na escola ocasionou a dificuldade da leitura no contexto acadêmico, como vemos nos exemplos (04) e (05), mas, como a leitura está presente em outros âmbitos da vida cotidiana, é possível que existam outras consequências. Como leitura e escrita estão diretamente relacionadas, a falta de leitura pode causar também dificuldade na escrita.

(06)(...) o incentivo na escola era pouquíssimo. Porém, a deficiência do sistema de ensino não foi a única responsável pela minha falta de intimidade com a leitura, mas sim divide uma boa parcela desta responsabilidade com a falta de incentivo e exposição à literatura que minha família me proporcionou. Segundo Rottava “ler e escrever são particularmente indissociáveis” (2000, p. 14), logo, eu que mal sabia ler, também tinha dificuldades com a escrita em plena véspera de ensino médio. (A6)

O autor do trecho (06) afirma que o ensino regular não foi o único responsável pela falta desenvolvimento na leitura. De acordo com o relato, a falta de incentivo à literatura no

ambiente familiar é também um fator que contribuiu para esse mau desenvolvimento. Sem influência em casa e, tampouco, na escola o autor desse trecho evidencia sua dificuldade na escrita ainda no final do ensino fundamental, que se diferencia dos dois últimos exemplos citados aqui. Além disso, o exemplo usa uma citação de Rottava (2000) para embasar teoricamente sua afirmação sobre leitura e escrita serem diretamente ligados.

Poderíamos pensar que, devido ao ensino superior ter naturalmente um nível mais elevado de estudo, seria natural também que as dificuldades aparecessem nessa época, mas, como vemos em um dos exemplos, essas dificuldades surgiram ainda no ensino básico. Sendo assim, os exemplos desta seção nos mostram que os estudantes reconhecem que a deficiência na leitura traz consequências na continuidade do ensino.

3.3 *Experiências com leitura fora da escola*

Esta seção explicita quais foram as experiências com leitura fora da escola mencionadas nos textos analisados. Como vimos anteriormente, na pesquisa de Terzi (2006), fora do ambiente escolar os estudantes também precisam ter contato com a leitura para que desenvolvam melhor a prática de ler.

Numa primeira análise dos textos, um dado importante que chama a nossa atenção logo nos primeiros parágrafos é que a grande maioria dos alunos teve sua iniciação no mundo da leitura ainda enquanto crianças. Em virtude dessa constatação, fizemos um registro estatístico sobre o que os textos declaravam em relação a ter tido contato com a leitura antes da escola regular. Para isso, construímos a Tabela 1 em que registramos os aspectos apresentados em cada texto e chegamos aos números apresentados abaixo.

	Teve contato com leitura antes da escola
Sim	71,4%
Não	25,1 %
Não menciona	2,8 %

Tabela 1 – Leitura na Infância

Dos trinta e cinco textos analisados, como vemos na Tabela 1, pouco mais de 70% dos alunos relatam que começaram a ter contato com a leitura na infância. Para esses alunos a leitura é vista como algo prazeroso e que, para alguns, é motivo de saudade do tempo em que ouviam histórias, liam imagens e descobriam outros mundos através da literatura infantil. Com esse levantamento de informações, descobrimos ainda que 25,1% dos relatos afirmam não ter tido contato com a leitura antes da escola e 2,8% não citam essa informação.

Entre os textos que relatam o contato com a leitura na infância, a grande influência veio dos pais que liam histórias para seus filhos. Foi constatado também que muitos desses pais tinham livros em casa e cultivavam o hábito de ler.

(07) Eles (os livros) faziam parte do lugar onde passei boa parte de minha infância, na qual minha mãe se sentava e lia durante horas e horas. E eu, um tanto curiosa em saber que graça tinham aquelas páginas de papel, tentava imitá-la, franzindo a testa, estreitando os olhos e fingindo que compreendia os seus livros complicados repletos de classificações de rochas e conceitos geográficos. (A7)

No exemplo (07), vemos o quanto o exemplo dos pais pode influenciar uma pessoa para a leitura, visto que o relato é que o simples fato de ver a mãe lendo lhe despertou a curiosidade para a leitura. Mesmo que não entendesse o que estava fazendo ou o que estava escrito, a criança imitava os hábitos dos adultos.

Os relatos apresentam os momentos de leitura em família como acontecimentos agradáveis. Nesses momentos, muitas vezes, a criança ainda não sabia decodificar as palavras, mas já se divertiam ao se envolver com as histórias e observar as ilustrações dos livros.

(08) Essa leitura voltada ao prazer despertou precoce interesse por aqueles escritos que ainda não eram compreendidos, o que acelerou o processo de alfabetização. Era incrível como aqueles amontoados de folhas com rabiscos em tinta podiam me conduzir a jornadas mágicas e inusitadas sem que eu sáísse de minha confortável cama. Minha curiosidade foi despertada com as fábulas que eram lidas e com as ilustrações que eram mostradas, eu questionava, ao olhar páginas, placas, rótulos e letreiros, o que eles diziam, procurando relacionar as letras às pronúncias e as palavras aos significados. Sentia que precisava aprender logo a decifrar aqueles caracteres sozinha, para não depender de meus pais e poder ler sempre que eu quisesse e precisasse. (A2)

No exemplo (08), vemos que o interesse por livros foi despertado a partir do prazer da leitura conhecida através de histórias lidas para a criança, o que ocasionou um processo de alfabetização mais rápido. A criança foi apresentada a livros de fábulas com ilustrações que chamaram sua atenção por fazer com que ela pudesse se transportar para outros lugares sem sair de sua cama. Com o tempo ela mesma percebeu que a leitura estava presente em outros lugares como em “placas, rótulos e letreiros”. Questionava o que diziam, bem como o significado daquelas palavras e, com isso, sentiu a necessidade de ler sozinha, sem depender de ninguém.

Há também textos que relatam que sua influência para a literatura começou ou teve continuidade quando já eram mais velhos e trocavam informações com amigos. Essa

influência tardia, assim como a da infância, ocorre, na maioria das vezes, por pessoas próximas ao leitor.

(09)Esses livros mais significativos sempre me foram indicados por amigos, ou eram sugestões minhas para eles, e no geral eram obras de ficção infanto-juvenil com temas sobrenaturais. Os vampiros, os lobisomens e os fantasmas acompanhavam a mim e aos meus colegas durante os recreios do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental (...) (A8)

No exemplo (09), constatamos a presença de uma literatura bastante recente: a literatura dos livros que viraram filmes ou séries e se mostram atrativos para os jovens leitores. Assim como neste exemplo, os títulos mais citados são “Harry Potter” e saga “Crepúsculo”, histórias cheias de magia e seres sobrenaturais que, mesmo sendo literatura ficcional, desenvolvem no leitor a sua criatividade. Além disso, o trecho traz a informação que o sujeito do trecho recebia indicações de livros através dos amigos, o que provavelmente ocorria com uma conversa em que esses livros eram recomendados. Desta maneira, percebemos que naturalmente esses jovens estavam interagindo com a leitura e usando ela em seu cotidiano.

3.4 Práticas de ensino de leitura

Nesta subseção apresentamos os aspectos relacionados às práticas de ensino de leitura que contribuem para a formação do leitor. Com isso, pretendemos mostrar que os dados não apenas apresentam aspectos negativos e reflexivos, como foi apresentado anteriormente, mas também revelam vivências proveitosas em sala de aula.

A importância de ter uma biblioteca nas escolas é uma maneira de incentivo à leitura. É nesses lugares que os leitores em formação poderão conhecer os muitos tipos de literatura que existem e, diante deles, poderão escolher algum título que lhes interesse.

(10)Durante a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, eram comuns idas à biblioteca, uma vez por semana, para a “hora do conto”, quando a bibliotecária ou a professora liam histórias para a turma. Nesses dias também podíamos ir até as estantes, folhear os livros, ver as ilustrações e locar o que quiséssemos. As idas à biblioteca se tornaram recorrentes durante toda minha vida escolar, (...) (A9)

Como vemos no exemplo (10), frequentar a biblioteca da escola foi uma maneira encontrada pela professora de incentivar seus alunos para a leitura. Nessas visitas aconteciam as contações de histórias, que as crianças tanto gostavam, elas poderiam também circular

entre os livros e escolher algum para levar para casa. O hábito de frequentar a biblioteca continuou acontecendo após esse período das séries iniciais.

Como vimos em exemplos (01) e (02), os relatos classificaram como negativo o fato de serem obrigados a ler determinado título e lerem apenas para fazer provas. Sendo assim, se os estudantes pudessem escolher seus livros, pelo menos algumas vezes, eles teriam uma motivação maior para criar o hábito da leitura. Como foi observado no trecho a seguir, o sujeito compara duas práticas de ensino da leitura.

(11) Foi em uma aula de português que minha professora nos lançou a seguinte tarefa: “agora vocês irão até a biblioteca do segundo andar e cada um vai escolher um livro”. A tarefa me parecia parecida com a do colégio antigo, eu esperava que fosse ter de continuar decodificando. A professora, porém, nos deu um prazo para lermos o livro e não nos pediu nenhuma tarefa sobre o livro. Pois bem, o prazo expirou e havia lido todo o meu livrinho que, para minha feliz surpresa, não era nada chato assim como eram aqueles que eu lia um ano antes. Quando cheguei na aula ela simplesmente pediu que contássemos a história que tínhamos lido e disséssemos o que havíamos achado de toda a história, se gostamos ou não e por que. O que minha professora fez foi permitir que eu interagisse com o texto, me proporcionando construção de sentido. (A10)

Semelhante ao exemplo (10), o exemplo (11) traz uma experiência com a biblioteca da escola. Vemos que o relato conta sobre a diferença notada de uma escola para outra, pois a autora do trecho tinha uma ideia de como ia ser a atividade, mas se engana. De acordo com o trecho, na escola anterior a leitura se dava de modo que ela apenas precisava decodificar o que lia. Constatamos ainda que a professora conduziu a atividade de maneira leve, pois inicialmente não pediu uma tarefa de leitura e depois solicitou apenas que os alunos contem a história que leram. Sem a obrigatoriedade e tensão de ter que ler para fazer uma prova ou trabalho os alunos gostaram das aulas que participaram.

Deixar que os alunos façam suas próprias escolhas é um modo de mostrar a eles que ler pode ser algo interessante, principalmente no ensino fundamental, época em que eles ainda estão se formando leitores. Além disso, e como mostra a última frase do exemplo (11), o sujeito do trecho reconhece a maneira como atividade foi feita como algo que fez com que ele interagisse com a leitura.

A relevância de se dar opções de livros para os estudantes é tão importante quanto apresentar-lhes variados tipos de leitura. Cada gênero literário tem os seus propósitos, abordagens e objetivos e com eles podemos aprender variados tipos de discurso.

(12) A partir da sexta série, também, minha professora de português optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas,

diários e entre outros. Percebo hoje o quanto isso contribui para que eu tivesse maior facilidade na leitura nos diferentes contextos do dia-a-dia. (A11)

O exemplo (12) relata que, a partir de uma determinada série escolar, a professora trabalhou em aula com diferentes gêneros textuais. Essa experiência contribuiu para que o sujeito tivesse facilidade em diferentes contextos no seu cotidiano. Dessa maneira, vemos que foi possível fazer com que o sujeito se desenvolvesse para adotar a leitura como prática social.

Nesta subseção apresentamos as experiências proveitosas com leitura em contraste com a primeira subseção, em que evidenciamos os problemas relatados. Nas situações em que os trechos comentam atividades de sala de aula que contribuíram para sua formação como leitor, podemos perceber que essas atividades foram trabalhadas de maneira flexível. Os estudantes tiveram a oportunidade de escolha, interagiram com a leitura e tiveram contato com diferentes gêneros do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho procuramos refletir sobre leitura e ensino, buscando dados reais sobre como a leitura foi trabalhada em sala de aula. Esses dados foram analisados a partir das perguntas de pesquisa já mencionadas e mostraram as constatações, reclamações e comentários dos estudantes em relação ao seu próprio ensino.

Em nossa análise evidenciamos os problemas apresentados no ensino. O que muitos relatos mostraram é que a realização de tarefas obrigatórias, descontextualizadas e sem um estudo aprofundado é desmotivante. Essas leituras não foram trabalhadas de maneira que os sujeitos dos trechos tenham encontrado um sentido ou uma motivação para serem realizados. Outra questão é em relação à linguagem e o conhecimento prévio. Os relatos afirmam que a linguagem inadequada para o nível de desenvolvimento na leitura foram um obstáculo para que a leitura fosse entendida plenamente. De maneira análoga, a falta de conhecimento prévio também se mostrou um fator de dificuldade.

Nossas duas primeiras subseções estão relacionadas no que diz respeito a trazer as implicações que os problemas no ensino podem ocasionar. Tendo em vista os resultados podemos inferir que para um sujeito se desenvolver com a leitura é preciso que ele pratique-a, pois sua falta traz dificuldades de interpretação e reflexão do texto lido. Outro aspecto

apresentado foi em relação a dificuldade na escrita. Para escrevermos bem é necessário manter o hábito da leitura para que percebamos como os textos existem no mundo.

Na seção em que apresentamos os estudos de Briggmann (2000), vimos que esse autor mostrou os fatores que influenciaram a desmotivação dos alunos em relação ao ensino. Com nossos dados confirmamos esses fatores, pois os relatos colocam que a escola, além de não incentivar os estudantes à prática da leitura, fez com que alguns alunos afirmassem que “odiavam” ler (como mostra o primeiro exemplo).

Os exemplos (04) e (05) manifestam sua dificuldade com a leitura no ensino superior e atribuem isso à carência da leitura na escola. O que esses trechos dizem reforçam os resultados encontrados por Rottava (2012). Na pesquisa desta autora, os participantes, assim como os nossos dados, declaram que tiveram dificuldades e apontam a causa: falta de incentivo à leitura na escola.

Em paralelo à vida escolar, os textos revelam que o contato com a leitura e com ensino se dão de maneira diferente e mais interessantes quando acontecem no ambiente familiar ou pessoal. Assim, o que se notou com a leitura dos textos é que existe uma dissonância entre a prática de leitura feita na escola (vista como insatisfatória) e fora dela (satisfatória). Mesmo trazendo muitas críticas, os textos apresentam maneiras proveitosas de se desenvolver a leitura que foram vivenciadas em sala de aula.

Sendo assim, a tarefa do professor seria mostrar o papel da leitura na sociedade para que os estudantes percebessem a importância dela ser praticada na escola. O prazer da leitura despertado nos sujeitos, enquanto eram crianças, aparece também em alguns relatos de experiências escolares. Nesses relatos, vimos o quanto é importante e motivador que o estudante possa escolher o livro que quer ler. Com isso não queremos excluir da escola a leitura dos livros canônicos, mas evidenciar que outras leituras diferentes do ensino tradicional devem ser levadas para dentro da sala de aula.

Acreditamos que a leitura voltada para a realidade do aluno faria sua função de capacitar os estudantes a ter senso crítico e se utilizar da leitura como prática social. Paralelo a isso teríamos leituras de ficção, por exemplo, já que são tão queridas pelos jovens. Com essas leituras eles poderiam desenvolver sua criatividade e a leitura seria uma prática prazerosa. Consideramos que assim, estimulando a leitura por prazer, seria mais fácil introduzir o aluno em qualquer tipo de leitura (acadêmico, de informação, por exemplo).

O professor precisa ficar atento também que, além de dar opções de leitura para os estudantes, as atividades anteriores e posteriores à leitura devem fazer sentido no conjunto. Em todos os relatos lidos, não foram encontradas descrições de atividades de pré-leitura. Em

geral as motivações para a leitura foram a curiosidade, o incentivo dos pais que liam para criança antes que ela soubesse ler e o livro indicado por amigos.

Acreditamos que a contribuição deste estudo seja evidenciar a opinião dos estudantes em relação ao ensino na escola, bem como dar um *feedback* para os atuais professores sobre quais práticas de ensino são satisfatórias ou não. Em nosso lugar de professores podemos perceber em um período escolar o desenvolvimento dos alunos, mas nem sempre temos noção do quanto contribuimos para a formação escolar deles ao longo dos anos. Com este trabalho acreditamos que as memórias apresentadas possam colaborar com o ensino de leitura praticado hoje em dia.

Como os dados foram produzidos por estudantes acadêmicos, consideramos, também, que este trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de programas, nas disciplinas de ensino superior, que visem o trabalho diferenciado com a leitura. Desta maneira, seria possível promover o letramento acadêmico em suas múltiplas atuações e os novos graduandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blog: Leitura e Produção textual. Disponível em:

http://textosletras1sem.blogspot.com.br/p/blog-page_16.html, acessado em 10/11/2016

BRIGGMANN, Arcanjo Pedro. **Dispositivo escolar e ensino de língua portuguesa**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

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

NAUJORKS, Jane da C. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Língua Portuguesa e Literatura língua Estrangeira Moderna**. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009

ROTTAVA, Lucia; **A Importância da Leitura na Construção de Conhecimento** In Espaço da Escola; n. 35; p. 11-16; 2000

ROTTAVA, Lucia. **A leitura em contexto acadêmico: o processo de construção de sentido de alunos do primeiro semestre do curso de letras**. Signo. V. 37, nº63, p.160-179, 2012.

TERZI, Sylvia. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios letrados**. SP: Pontes/Ed. Unicamp, 2006.

Tipos de Pesquisa considerando os Procedimentos Utilizados. Disponível em

<http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf> , acessado em 23/11/2016

SOARES, Magda. Glossário CEALE

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>> acessado em 18/12/2016