

ANALISANDO A COMPETÊNCIA DA LEITURA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UNIDADE ESCOLAR DR. AGNELO PEREIRA DA SILVA

ANALYZING THE READING COMPETENCE IN THE 5TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL AT DR. AGNELO PEREIRA DA SILVA UNIT

José de Arimatéa de Sousa¹
Maria Alciene Coutinho Puty²

Resumo: Este artigo analisa a competência da leitura no 5º ano do Ensino Fundamental. Teve como objetivo a análise das concepções que as professoras têm sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula. O trabalho consiste em uma análise sucinta da prática de leitura de duas professoras, as quais manifestaram-se de forma aberta, dinâmica e espontânea sobre questões norteadoras, tais como planejamento, recursos e metodologias utilizados, dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem para desenvolver a competência da leitura e as soluções apontadas para sanar estas dificuldades. Os referenciais teóricos estão delimitados dentro do tema abordado, de forma a direcionar e facilitar a compreensão do ato de ler, contextualizados com os fatores associados à prática cotidiana dos sujeitos envolvidos. Os resultados apontam para problemas diversificados, que vão desde a falta de sincronia no planejamento das aulas, passando pela divergência na didática de ambas as entrevistadas, convergendo apenas quanto à necessidade de maior envolvimento da família enquanto solução mediadora para sanar as dificuldades encontradas em sala de aula. Toda esta análise busca ser descrita em uma linguagem clara e objetiva, em conexão com o leitor, e desta forma suscitar a criticidade sobre o tema. Nossas conclusões estão pautadas e fundamentadas dentro de uma perspectiva que sugere maior diversificação no processo de ensino-aprendizagem da leitura, e que a integração da família é apenas um dos fatores envolvidos neste contexto, que não pode ser visto de forma isolada.

Palavras-Chave: leitura; concepções; ensino e aprendizagem.

Abstract: This paper analyzes the reading competency in the 5th grade of elementary school. It aims to analyze the conceptions that teachers have about teaching and learning to read in classroom. The work consists of a brief analysis of the practice of reading of two teachers, manifesting themselves, in an open, dynamic and spontaneous way, about guiding questions such as planning, resources and methodologies used, difficulties encountered in the teaching and learning to develop the reading competency and possible solutions to remedy these difficulties. The theoretical references are enclosed within the subject matter, to direct and facilitate understanding of the act of reading, contextual factors associated with the routine practice of the individuals involved. The results point to diverse problems, ranging from the lack of sync in class planning, passing through the divergence in the teaching of both the respondents, only converging on the need for greater involvement of family as a mediation solution to remedy the difficulties encountered in classroom. All this analysis aims to be described in a clear and objective language, in connection with the reader, and thus raise the criticality of the issue. Our conclusions are guided by and grounded in a perspective that suggests greater diversity in the teaching-learning to read, and that the integration of the family is just one of the factors involved in this context that cannot be seen as isolated.

Keywords: reading; conceptions, teaching and learning.

¹Especialista em Supervisão Educacional. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: jasousa.the@hotmail.com

²Especialista em Supervisão Educacional. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: alciene.coutinho@hotmail.com

Introdução

A prática de leitura em sala de aula é um tema recorrente que está sempre em evidência. A construção do processo de leitura tem sido historicamente, objeto de estudo dos pesquisadores de todo o mundo, considerando-se a importância que a temática tem conquistado num mundo cujos costumes, atividades e produções humanas estão cada vez imbricadas com o ato de ler. Dentro dessas perspectivas, destacamos os autores Cagliari (1997), De Pietri (2007), Kleiman (1993), Dalla Zen (1997), Leffa (1996), Freire (2000), Martins (1994), Solé (2008), Silva (1996), Soares (2003), Pellegrine (2001) e Bencini (2003). Todas essas pesquisas têm levantado problemas significativos na busca de respostas capazes de melhorar a compreensão sobre a construção do processo de ensino e aprendizagem da leitura dentro e fora da sala de aula. A opção pelo estudo deste tema tem base na relevância social que lhe é devida, caracterizada pela nossa própria formação enquanto educador.

A vivência universitária nos fez perceber que há uma necessidade de maior aprofundamento em questões de natureza específica, tais como a prática de leitura no processo ensino e aprendizagem, considerando que a pedagogia, apesar de ser uma das áreas com vasta produção científica, não deixa de ser atual e imprescindível para qualquer professor, seja na educação básica ou na educação superior. Dentro dessa perspectiva, procurou-se trabalhar dentro da seguinte problemática: quais as concepções que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental têm sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula, na Unidade Escolar Dr. Agnelo Pereira da Silva? Desta forma, a questão da prática de leitura ficou delimitada numa só escola-campo, dentro da qual foram investigadas questões norteadoras, tais como a forma adotada de planejamento dos professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula; os recursos pedagógicos e metodologia utilizada; as dificuldades encontradas no processo; e as soluções apontadas pelos professores frente a essas dificuldades. A pesquisa estabelece como objetivo a análise das concepções que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental têm sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula. Com este trabalho de investigação, pretendeu-se contribuir para uma melhor compreensão da prática da leitura em sala de aula, bem como apresentar as dificuldades oriundas desta prática, levando-se em conta fatores internos e externos à escola.

Quanto à fundamentação metodológica, utilizaram-se referenciais teóricos dos autores Michel (2005), Trivinos (1987) e Martins e Lintz (2000). A pesquisa classifica-se como exploratória, delineada a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos, os professores do 5º ano do Ensino Fundamental, dentro de uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas. A opção por esta metodologia de trabalho visou-se deixar os sujeitos à vontade para responder aos questionamentos, bem como abre um leque de possibilidades para questões

que porventura venham a surgir durante a entrevista. Além da pesquisa de campo, utilizou-se de levantamentos teóricos e observações de aulas práticas de leitura no 5º ano do Ensino Fundamental. Na análise dos resultados, estão agrupados os dados coletados na escola-campo, com a utilização de nomes fictícios, para que sejam asseguradas as exigências éticas dos participantes da pesquisa. A tabulação levou em conta, também, a contextualização com os referenciais explorados. Tudo isto, dentro dos parâmetros exigidos pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

1. Leitura: à luz das definições e teorias

Ao longo dos anos, o processo de alfabetização das crianças foi considerado um período da vida escolar com características muito simplificadas, motivo pelo qual não era dada a devida importância à sua vivência, e as dificuldades eram tratadas como problemas ou distúrbios das crianças que não aprendiam a ler. O desejo de se definir o ato de ler tem sido o objeto de estudo de vários teóricos e educadores que buscaram, nas definições, explicações mais claras sobre a complexidade e a diversidade do processo de leitura. De acordo com Leffa (1996), a leitura se constitui, na sua essência, num processo de representação. Não está, portanto, conectada diretamente à realidade, mas também por outros elementos dessa realidade. Contudo, a leitura não se processa somente pela língua, pois pode também ser conseguida através de sinais não linguísticos. Cita como exemplo alguém que lê a tristeza do olhar, a leitura sociológica de uma cidade etc.

Paulo Freire (2000) classificou a leitura em dois tipos: a leitura do mundo e a leitura da palavra. Como leitura do mundo, definiu como sendo a compreensão do que acontecem à volta do homem, quais sejam a cultura, os acontecimentos, o trabalho e a vida. A leitura da palavra refere-se à consecução do método que possibilita ler o que se escreve, e possibilita outra forma de diálogo do homem com o mundo e com o outro. E afirma também que “a leitura do mundo precede à leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 2000, p. 11)”. A oralidade antecedeu à linguagem escrita. Sobre isso, afirma Dalla Zen (1997), que entre os gregos, se praticava a leitura em público sob a forma de discurso, originando as recitações, oportunidade em que havia interação entre o autor e o público. Segundo a autora, somente a partir do século XV, com o advento da imprensa e a popularização da escrita, surgiu o livro, e com ele, além da expansão da leitura, surgiu também o leitor silencioso. Desta forma, entender a leitura é mergulhar dentro da sua complexidade, compreendê-la como um processo amplo e contínuo que faz parte do cotidiano do homem letrado, assim caracterizado por Martins:

Desde os primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas

pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranqüiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagradada, no entanto o toque macio de mãos ou de um pano com se integram a nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos a compreender e dar sentido ao que nos cerca. Esses são os primeiros passos para aprender a ler (1994, p. 11).

Assim, entende-se que esta é a primeira leitura que o ser humano faz e vai aperfeiçoando no decorrer de sua aprendizagem. Porém a sua compreensão só acontece a partir da vivência do processo de alfabetização, quando a criança começa a entender o significado das palavras escritas. Embora sejam processos diferentes na sua natureza, concepção e ação ocorrem de forma sistemática, concomitantemente. Portanto, a leitura é uma atividade considerada imprescindível no cotidiano do ser humano, pois ela possibilita a formação de sujeitos críticos e capazes. Para tanto, ela precisa ser prazerosa. A leitura, entretanto, não tem sido essa atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que permite sonhar, esquecer os problemas, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, pois para a grande maioria, a primeira lembrança dessa atividade é a cópia maçante, até a mão doer (KLEIMAN, 1993).

Para Martins (1994), o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor é visto como um decodificador da letra. No entanto, na sua concepção, o leitor deve ser um decodificador de idéias, de pensamentos, formando com a leitura um senso crítico e não um ato mecânico. Classifica, portanto, a leitura em três tipos: sensorial, emocional e racional. Na sensorial, a leitura se inicia em tenra idade e acompanha o ser humano a vida toda, que é possibilitada pela visão, olfato, audição etc. Já a emocional, lida com os sentimentos e o subjetivismo, dando prazer pela identificação dos sentimentos às situações de leitura, enquanto que a racional é intelectual porque é elaborada pelo intelecto e tem caráter eminentemente reflexivo e dialético. Solé (1998, p. 24) afirma que “a leitura é um processo de interação entre leitor e texto. Neste processo tenta satisfazer/obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”. Tal definição aponta para a necessidade de um leitor ativo, onde a finalidade da leitura é de se estabelecer uma interpretação do que se lê. A partir dessa perspectiva interativa, a autora pressupõe que:

Para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se pressupõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Na definição de Silva (1993), a leitura atende a fatores políticos e educacionais. Em primeiro situa-se as posturas de leitura como direito de todos, instrumento de combate à alienação e à

ignorância. No contexto educacional refere-se à leitura crítica, condição para a educação libertadora, e a leitura não geradora de novos significados. Ele classifica a leitura em três categorias: informação, conhecimento e prazer. No que se refere à leitura informacional, destaca a função de manter o leitor atualizado acerca dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. Trata-se da leitura de jornais, revistas e demais comunicadores que transformam o homem num ser preocupado com a dinâmica do dia-a-dia das coisas e contribui com idéias para um posicionamento crítico diante do mundo e dos fatos. Já a leitura de conhecimentos refere-se aos processos de pesquisa e estudo permanente dos conteúdos circunscritos à atuação profissional na sociedade, enquanto que a leitura de prazer (estético) conduz à poesia e a outros gêneros literários (SILVA, 1993). Portanto, as concepções sobre leitura variam desde posturas tradicionais, onde se valorizam a eficiência e rapidez do ato de aprender a ler e escrever, àquelas fundamentadas em idéias que apontam para um trabalho mais holístico acerca desse bem social.

2. Leitura na escola

A discussão sobre o trabalho com a leitura e a escrita tem origem nos primórdios da civilização. Há cerca de 40.000 anos, o homem já praticava a linguagem e a escrita, através de pinturas rupestres. A partir da Grécia antiga, a leitura passou a ser praticada pela oralidade, através dos discursos entre mestres e aprendizes, em que os leitores eram apenas ouvintes. Nesta época, a escrita e a leitura não eram acessíveis a todos, restringindo-se aos aristocratas e filósofos, e os textos eram escritos em volumes, rolos de papiros. No Brasil, somente a partir da Constituição Federal de 1988, a qual garantiu a educação como um direito de todos e obrigação do estado e da família, a escola ganhou um caráter universal. Evoluindo nos anos 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96. A partir daí, buscou-se uma linha educacional mais adequada à aprendizagem das crianças, conforme assegurado no Art. 32, inciso I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2009). O conceito de leitura associado ao ato de letramento traz à discussão uma concepção de cidadania. Esse pensamento é corroborado por Pellegrini (2001), quando afirma que “tanto quanto para a alfabetização, o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania”, e que:

Não basta ensinar os códigos de leitura e escrita, como relacionar os sons às letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-lo no dia-a-dia de forma a atender às exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover o letramento (PELEGRINI, 2001. P. 12).

Neste sentido, leitura e escrita são indissociáveis e caminham concomitantemente. Nessa discussão, Magda Soares traz à tona a questão técnica do ensino da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento, quando afirma que:

O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita no sentido mais amplo é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias uma, através da aprendizagem de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois, aprender a ler e escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas para codificar ou para decodificar. Envolve também, aprender a segurar o lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita. Enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável (SOARES, 2003, P. 15).

Dessa forma, a autora pontua o quanto é importante a concepção de ler e escrever num contexto mais amplo, que considera a capacidade de ler como consequência de um acesso e compreensão do sistema de escrita da língua e não somente o acesso ao código da escrita e da leitura, quanto que ratifica esse pensamento afirmando Soares (apud PELLEGRINI, 2001, P. 12) que “não é porque o processo de alfabetização e de letramento são diferentes que devam ser sucessivos. O ideal é alfabetizar letrando”. O alheamento às concepções mais globais de construção da leitura e da escrita chega a patamares de níveis que desconsideram os conhecimentos que as crianças constroem antes da escolarização, e creem que somente a escola é capaz de fazer com que a criança aprenda a ler e escrever. Porém, a leitura acontece também fora da escola, de forma espontânea ou orientada, pois de acordo com De Pietri (2007) a leitura não é uma prática escolar, e sim uma prática escolarizada, podendo ser desenvolvida além dos limites escolares. Nesse contexto, ela deve ser observada também em relação ao ambiente no qual ela está inserida.

Para Cagliari (1997), a leitura é de fundamental importância para a formação dos alunos. Segundo ele, até mais importante que a escrita, pois os problemas surgem a partir de uma má leitura. Cita, como exemplo, questões matemáticas, que poderiam ser resolvidas com maior facilidade se o aluno adquirisse durante a sua formação escolar a capacidade de interpretação através de uma leitura coordenada. No entanto, cabe ao professor saber desmistificar esse processo, trabalhando atividades relacionadas à prática da leitura, utilizando os mais variados recursos, tais como: gibis, jornais, cartazes, propagandas etc. Importante também, continuando essa linha de pensamento, os estudos de Emília Ferreiro sobre a *Psicogênese da leitura e da escrita* (1986) e Teberoski (1982), que confirmaram princípios das teorias de Piaget (1977) de que as crianças são aprendizes que sabem ou adquirem conhecimentos novos, para saber mais sobre o sistema de escrita assimilam a informação recebida pelo meio; constroem suas hipóteses, renovando e construindo esquemas cognitivos e que procuram os critérios explicativos da construção da leitura e da escrita. O trabalho com crianças em fase de construção do ato de ler

exige que o professor esteja apto a desenvolver tarefas complementares à leitura direta, para que haja um melhor rendimento por parte destes alunos, considerando que:

O ato de ler não se dá linearmente, como um processo contínuo, tranqüilo e sem interrupções. Ao contrário. É uma operação mental complexa marcada por tensões, porque envolve ativamente a pessoa. Ler não é fácil. Exige esforço mental e físico. E como tudo que dá trabalho, muitas vezes tendemos a abandonar (BENCINI, 2003, p. 49).

Portanto, a prática da leitura na escola está intrinsecamente ligada às relações sociais envolvidas. Nesse contexto, ela deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, para diluir as dificuldades de aprendizagem existentes na sala de aula, propiciando desta forma uma visão mais cíclica sobre o processo contínuo da leitura. Para que isso ocorra, o professor deve estar em constante sintonia com os acontecimentos e as transformações sociais, e superar os obstáculos encontrados no exercício da sua profissão (falta de material didático, ambiente inadequado para prática escolar, ausência de bibliotecas etc.), buscando, na medida do possível, utilizar-se dos mais variados recursos pedagógicos e da sua criatividade, visando melhorar a sua prática no processo de ensino e aprendizagem.

3. Análise dos resultados

A análise dos dados coletados no período de 13 a 17 de agosto de 2009, tendo com sujeitos, duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo uma do turno manhã e outra do turno tarde, mostrou resultados distintos. A professora “A” tem pouco tempo de sala de aula, e apresenta uma postura mais aberta a mudanças e modificação de resultados, enquanto que a professora “B”, que tem mais tempo em sala de aula, apresenta uma postura mais resignada, transfere responsabilidades pelas dificuldades encontradas na prática da leitura em sala de aula. Os resultados foram obtidos a partir dos questionamentos inseridos nas entrevistas semiestruturadas, aplicadas de forma aberta, feitas em consonância com a observação em sala de aula, que logo após foram transcritas pelos autores da pesquisa. Para tal, considerou-se o fato de que por trás de cada discurso, existem pontos que requerem uma análise conjuntural da situação. As questões norteadoras da pesquisa versaram sobre planejamento, recursos e metodologias utilizados, dificuldades encontradas e soluções apontadas para sanar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula.

3.1. Planejamento das aulas de leitura no processo de ensino e aprendizagem

A professora “A” adota um planejamento que reserva três dias da semana para a prática de leitura nas aulas de português, e nos demais dias da semana, há um trabalho interdisciplinar:

Reservo três dias da semana com aulas de português, todos com a prática de leitura, nos quais trabalho um dia com produção de textos, especificamente, textos descritivos, narrativos etc. Procuro trabalhar também com pesquisas para casa, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, além de contextualizar a própria vivência dos alunos, como por exemplo, espaços geográficos nas aulas de geografia.

Quanto à professora “B”, diferentemente da anterior, adota um planejamento que não reserva um dia específico para a prática de leitura. Entretanto, em função da cobrança do próprio sistema e dos pais de alunos, seu planejamento é prioritário em cima dos livros didáticos:

Eu trabalho a prática de leitura todos os dias da semana de forma interdisciplinar, mas meu planejamento é fundamentado prioritariamente em cima dos livros didáticos, pois a própria instituição de ensino me cobra, e também sou cobrada pela família.

A resposta das entrevistadas à primeira pergunta mostra que ambas se preocupam em trabalhar a leitura de forma interdisciplinar, entretanto, não há um planejamento conjunto, apesar de tratar-se da mesma instituição de ensino e da mesma série. Isto pode ser evidenciado a partir das falas, pois ao passo em que a professora “B” dá mais ênfase às atividades curriculares voltadas para o conteúdo em si, a professora “A” procura trabalhar a leitura do cotidiano dos alunos. Portanto, o professor, principalmente neste mundo globalizado, em que a internet já faz parte da realidade de muitos alunos, precisa estar antenado com as mudanças, e desta forma trabalhar com a diversidade de textos. Na concepção de Emilia Ferreiro (apud, Pelegrini, 2003, P. 27) “quem alfabetiza com textos variados prepara melhor para a internet”. A autora critica o uso excessivo do livro e defende que os alunos ainda analfabetos devem ter contato com a maior diversidade de textos.

3.2 Recursos pedagógicos e metodologias utilizadas na prática da leitura

Os recursos pedagógicos e metodologias utilizados no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula pela professora “A” são: revistas, livros paradidáticos (traz de casa), jornais, cartazes com temas transversais, desenho, vídeos. Ela procura trabalhar com músicas para contextualização e exploração de erros de português, interpretação de poesias, leitura visual de desenhos e ditado de palavras. A professora “B” trabalha basicamente com quadro de giz, livro didático, folders, jornais, cartazes (traz ou pede aos alunos), textos e livros paradidáticos. No entanto, apesar de utilizar livros paradidáticos, como forma de fugir um pouco da rotina, enfatiza que a prioridade mesmo é o livro didático, pois está ligado diretamente àquilo que instituição e família cobra da mesma.

A análise dos dados das entrevistadas mostra que a professora “A” utiliza uma metodologia mais flexível, procurando relacionar a prática pedagógica à realidade social dos alunos. Já a professora “B” adere a uma metodologia mais centrada na grade curricular, aceitando passivamente as determinações impostas pela instituição de ensino e família, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, pois não desperta um olhar crítico da realidade em que a escola está inserida. Porém, nem sempre o livro adotado pela escola é aquele que foi escolhido pelo professor. Neste caso, haverá uma incompatibilidade, pois de acordo com De Pietri (2007, p.36) “[...] o livro precisa atender às necessidades desse profissional e se adequar a sua formação, a suas concepções de ensino-aprendizagem, à expectativa que possui em relação a seus alunos e às condições de seu trabalho.” A escolha do livro didático deve envolver toda a comunidade escolar para que atenda as necessidades do alunado, cabendo ao professor, neste caso, a adequação dos conteúdos à vivência do educando. Desta forma, a prática escolar estará mais focada na realidade à qual a escola está inserida.

3.3 Dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da leitura

A professora “A” aponta como dificuldades encontradas na prática da leitura, disciplinas em que há a necessidade de contextualização do conteúdo escolar com o cotidiano do aluno:

Os alunos têm mais dificuldades nas disciplinas de História e Geografia, justamente porque requerem mais leitura e interpretação de acordo com a contextualização da realidade. Também não posso deixar de falar que há uma grande dificuldade de se planejar as aulas juntamente com a coordenadora e a professora do 5º ano, o que dificulta, no meu entender, o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à professora “B”, os argumentos estão mais ligados a fatores sociais diretamente vinculados aos alunos e à família:

No meu entender, a falta de empenho dos alunos e da família é uma das maiores dificuldades encontradas neste processo. E também a falta de sintonia entre a leitura e a escrita, pois eles sabem na oralidade o que é maiúsculo e minúsculo, mas têm dificuldade para colocar isso no papel; falta de concentração e acompanhamento; condição familiar (condições socioeconômicas, conflitos familiares etc.).

Os argumentos apresentados requerem uma reflexão sobre a própria prática. Será que o problema está somente nas disciplinas e nos fatores sociais vinculados aos alunos e às famílias? Será que dentro de um universo tão complexo como a leitura, o professor não deveria buscar alternativas para contornar tais dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem? Atribuir dificuldades a este ou àquele conteúdo implica em desconsiderar-se a interdisciplinaridade

presente nas disciplinas, em que todas devem estar correlacionadas à leitura. Vejamos o que diz a esse respeito Cagliari:

A leitura é uma atividade complexa. O fato de um aluno não resolver uma questão matemática não implica dizer que ele não sabe somar, dividir, multiplicar, etc., mas sim que ele não consiga interpretar problemas e identificar os números corretamente (1997, p. 148).

Observou-se, apesar de não contemplado na fala das entrevistadas, que há uma grande distorção idade-série, além de grande desnível de aprendizagem entre alguns alunos, o que leva os professores a trabalhar a leitura de forma coletiva, envolvendo alunos com maior e menor dificuldade de aprendizagem. Em cada grupo de leitura formado, os professores inserem um aluno com mais desenvoltura, para auxiliar aqueles com maiores dificuldades.

3.4 Soluções apontadas pelas professoras para enfrentar as dificuldades de aprendizagem

As soluções apontadas pelas entrevistadas são soluções recorrentes, mas que ainda não lograram êxito. A professora “A” enumera soluções como: buscar meios para o despertar dos alunos; explorar aulas práticas com materiais concretos; abordar temas cotidianos (trabalhar paisagens, localização geográfica, espaço etc.); cobrar mais envolvimento da família nas atividades para casa e da escola. Já a professora “B” tem um olhar mais voltado para o acompanhamento dos pais, pois na sua concepção as crianças estão sendo colocadas na escola, e a escola tem que suprir muitas vezes o papel de família. Uma das falas reforça o que já foi mencionado anteriormente, ou seja, a culpa pela dificuldade de aprendizagem sempre passa pelo não comprometimento da família. Entretanto, na concepção de Libâneo:

A leitura deve ocorrer em um sentido amplo, como uma atividade mental que envolve apreensão e a compreensão abrangente dos conteúdos, sendo que todos os professores são chamados a dar sua contribuição. Essa leitura não é somente da coisa escrita, do livro de história, do livro didático, mas a leitura dos conteúdos implícitos, leitura da realidade, leitura dos fatos, e leitura do mundo (LIBÂNEO, 1992, citados por WITTER, 1999, p. 39).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem está dentro de um contexto que vai além de um fator isolado, pois é preciso haver uma interação entre instituição-família e família-escola, sem desconsiderar o ambiente externo.

Considerações finais

O ato de ler é uma atividade de natureza muito complexa, que envolve capacidades e habilidades construídas desde tenra idade, exigindo do ser humano uma integridade imprescindível do ponto de vista dos fenômenos psicológicos, linguísticos e sociais. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa revelou dados que possibilitam melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem relacionado à prática de leitura na Unidade Escolar Dr. Agnelo Pereira da Silva. De acordo com a análise, pôde-se constatar que há um problema de falta de sincronia no planejamento das aulas, pois não existe integração entre as professoras envolvidas e a coordenadora pedagógica, fato que certamente dificulta o processo de aprendizagem, já que tendem a desenvolver planejamentos distintos para a mesma série. Outro problema identificado foi à divergência na didática de ambas as entrevistadas.

Enquanto uma utiliza estratégias diversificadas, explorando temas cotidianos, relacionados à realidade dos alunos, a outra obedece mais diretamente à grade curricular, seja por comodismo - tem muito tempo em sala de aula - ou por cobrança da família e da instituição de ensino. Porém, mesmo que de formas distintas, ambas procuram trabalhar as disciplinas de forma interdisciplinar. Dentre as soluções apontadas, a família está compreendida como um dos pilares essenciais dentro do contexto escolar, auxiliando no acompanhamento das atividades para casa, agindo de forma colaborativa com a escola. Este, no entanto, é um tema recorrente, mas que ainda necessita de um olhar diferenciado por parte de todos os atores, através da participação coletiva, principalmente, no planejamento e acompanhamento escolar. Portanto, sabemos que a escola é um local de aprendizagem sistemática da leitura, mas não encerra a plenitude de seu conhecimento, pois todas as relações estabelecidas entre o sujeito e o meio mediam este aprendizado, ampliando-o e significando-o. A função social da leitura constitui-se um dos motivos mais fortes para que o aluno aprenda a ler e a escrever com maior significância. Por isso, faz-se necessário que o professor desenvolva práticas estimuladoras de significados para o ato de ler: o mundo, as palavras e os textos. Por outro lado, não podemos deixar de destacar que a família tem uma função primordial neste contexto, dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.
- BRASIL. **LDB – Lei nº. 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em 11 de ago. de 2009.
- BENCINI, Roberta. Compreender eis a questão. **Nova Escola**. São Paulo, n. 160, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- DALLA ZEN, Maria Isabel Habcrost. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- DE PIETRI, Emerson. **Prática de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra. DC Luzzato, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.
- PELLEGRINI, Denise. **Ler e escrever de verdade**. Nova Escola. São Paulo, n. 145, p.12, 2001.
- SILVA, Ezequiel. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova psicologia da leitura. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. São Paulo. V. 9, n. 52, jul./ago. 2003.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Leitura**: textos e pesquisas. Campinas: Alínea, 1999 (Coleção Psicotem