

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

ANDRÉ ANDERSON CAVALCANTE FELIPE

**DIRETRIZES PARA CONSTITUIR DOCENTES FORMADORES DE LEITORES E
PARA O DESEMPENHO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO
MEDIADOR DA LEITURA.**

Fortaleza
2006

ANDRÉ ANDERSON CAVALCANTE FELIPE

**DIRETRIZES PARA CONSTITUIR DOCENTES FORMADORES DE LEITORES E
PARA O DESEMPENHO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO
MEDIADOR DA LEITURA.**

Monografia apresentada ao Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará para a obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Sá de Carvalho

Fortaleza
2006

ANDRÉ ANDERSON CAVALCANTE FELIPE

**DIRETRIZES PARA CONSTITUIR DOCENTES FORMADORES DE LEITORES E
PARA O DESEMPENHO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO
MEDIADOR DA LEITURA.**

Monografia apresentada ao Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará para a obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Ana Maria Sá de Carvalho (Orientador)
Doutora em Educação - UFC

Prof^ª Rute Batista de Pontes
Mestra em Ciências da Informação - UNICAMP

Prof. Luíz Tadeu Feitosa
Doutor em Sociologia – UFC

Aos Meus Pais.

Aos Meus Irmãos.

Aos Meus Padrinhos.

Aos Meus Parentes.

Às Minhas outras Mães.

Aos Meus Amigos.

Às Minhas Amigas.

Às Mulheres da minha vida.

Aos Meus Professores.

À Minha Turma de 2002.2.

Aos Funcionários da E.E.F. Prof. José Militão de
Albuquerque.

Aos Funcionários da Biblioteca João Pereira de
Andrade.

Aos Funcionários da Biblioteca Engenheiro Waldyr
Diogo de Siqueira – CEFETCE.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais **Felipe** e **M^a. Eudes**, pelo incentivo e afeto incessantes;

Aos meus irmãos **Amanda** e **Alisson**, pelas palavras de coragem;

Aos meus padrinhos **Walmir** e **Eurídice**, pelo apoio constante;

Aos meus parentes, pelas palavras de estímulo;

As minhas segundas mães, D. **Beth Araújo** (CE), D. **Lúcia Costa** (RN), D. **Raimunda Lima** (PA), D. **Nancy Mota** (PA), **Rosélia Holanda** (CE), pelas palavras de carinho;

A todos os professores que tive no decorrer do Curso de Biblioteconomia, em especial a **Ana Maria Sá, Rute Batista, Virginia Bentes, Fátima Costa, Tadeu Feitosa, Casemiro Neto, Márcio Assunção, Raimundo Benedito e Terezinha Batista**;

A todos os funcionários e alunos da **E. E. F. Prof. José Militão de Albuquerque**, por abrirem as portas para a minha pesquisa e por terem acreditado nos resultados os quais seriam obtidos;

A todos os funcionários, estagiários e amigos da **Biblioteca João Pereira de Andrade**, pelos conhecimentos a mim cedidos;

A todos os funcionários e estagiários da **Biblioteca Engenheiro Waldyr Diogo de Siqueira – CEFETCE**, pelos ensinamentos proporcionados;

À **turma de 2002.2 do Curso de Biblioteconomia**, por toda vivência e aprendizagem gerada e discutida durante esses 4 anos;

A **Cauê Araújo** e **Macksuelson Costa**, pela consideração e pelos bons momentos regados ao heavy metal, os quais lembro com veemência, principalmente o dia em que nos tornamos “Brothers of Metal”;

A **Valdir Gomes**, poeta talentosíssimo, um irmão super autêntico e leal. Obrigado pela epígrafe feita em minha homenagem;

Aos estimados amigos, **Gustavo Nogueira, Ronaldo Silva, Moreno Barros, Roosevelt Lins, Alex Lenine, Ênio Bol, Tiago Linka, Fernando “Puff”, Leonardo Cavoli, Fred Torres, Rodrigo Peruca, Erivaldo Freire, Rogério “Mangueira”, Júlio “Rei”, Márcio “Paraíba”, Zeca Sales, Fábio Galeano, Fábio Legionário, Luis Jesus, Neubler Nilo, Daniel Cerqueira, Rodrigo Solfa, Rod “Gago”, Guga Henn, Tudor Mendez, Edu Francis, André Luís, Murilo Silveira, Tiago Rocha, Roberto Leopoldo, Leonardo Júnior, Deógelles Colares, Rafael Gomes e Guilherme Holanda**, pela força e pelos grandes momentos que compartilhamos juntos;

A **Amsterdam Germano e Timothy Bergguist**, pela revisão do “abstract” deste trabalho;
As queridíssimas amigas, **Ewerly Magda, Renatha James, Ingrid Sousa, Lidiane Lima, Gerlandy Leão, Katiúscia de Sousa, Márcia Rodrigues, Rejane Chaves, Roseli Alcântara, Rosana “Pedrita”, Isabel Oliveira, Georgiana Miranda, Rosane Sabóia, Rogena Sabóia, Ana Helena, Clemilda Sousa, Fernanda de Araújo, Isabela de Araújo, Aline Lima, Islânia Castro, Leilane Vieira, Shirley Bezerra, Luzineide da Silva, Fernanda Fialho, Angélica Oliveira, Janaína Nascimento, Denilse Lima, Gardênia Ferreira, Dry Maciel, Renata Sarges, Patrícia Morais, Ana Karla, Karen Guimarães, Lene Cardoso, Karise Fernanda, Daniela Duarte, Eulália Moreira, Angélica Oliveira, Edcarla Barroso, Márlia Aguiar, Heldeane Santiago e Kátia Bezerra**, pelas inesquecíveis emoções vividas e pelo laço afetivo que nos uni;

A **Michele Mota**, pelos momentos que passamos juntos;

A **Neiriane de Oliveira**, minha recente amiga de infância e a professora de Língua Portuguesa mais talentosa e comprometida com o seu ofício que eu já conheci;

Aos integrantes da Banda **Tenebra**, pela paciência e respeito;

Ao **Grupo de Teatro Garajal**, local em que sempre fui bem vindo e que muito me enriqueceu artisticamente;

Por fim, a todos aqueles (as) que não foram citados diretamente, mas participaram da minha vida e contribuíram para a minha caminhada acadêmica.

A todos, o meu muito obrigado!

André Anderson Cavalcante Felipe

Faz-me de prisioneiro e fica só a fitar-me dentro dos meus olhos, calada, às vezes, muda, falando em códigos, nomes, renomes, pronomes, sobrenomes, sobre mim mesmo!

Ah! Às vezes, mesmo sem querer, fico a esmo, perdido, lido, lendo, sem saber para onde ir; se fujo, logo estou aqui, diante de ti; se fico, sinto-me ainda mais prisioneiro, mas acirrado, endoidecido, apaixonado por ti.

Oh! Sina cruel, de quem se apaixonou desse jeito! O coração arde nos olhos e o peito se enche de letras, de todas as línguas, e nada fica a mingua, como a lua no estrelato do céu. Sois o meu céu, a estrela cadente, que transpira luz do oriente ao ocidente, e eu fico feito luneta, espreitando onde vais cair.

Dentro dos meus olhos?

Lá dentro de algum lugar de mim?

Parece que quanto mais me apaixono por ti, mais me enobreço. Não há preço, nem rimas, de baixo para cima. Lá dentro, debaixo do chuveiro, eu creio que nunca mais arredarei o meu pé do teu caminho. Dentro do ônibus, na fila do correio, em qualquer lugar, eu te fito, eu te leio, oh! Mulher de todas as línguas, de todos os pêlos, apelos, arrimos, carimbos, altos e baixos, eu te amo! Eu vou abrir a janela nesse instante do sétimo andar e vou gritar, botar a boca no trombone e pronunciar o teu nome para o mundo inteiro ouvir-te, ver-te, conhecer-te, saber do teu nome, minha adorada:

LEITURA!

VALDIR GOMES DA SILVA

FELIPE, André Anderson Cavalcante. **Diretrizes para constituir docentes formadores de leitores e para o desempenho da biblioteca escolar como espaço mediador da leitura.** 2006. 56p. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

RESUMO

“Diretrizes para constituir docentes formadores de leitores”. Este trabalho estudou a formação teórico-metodológica dos docentes no que diz respeito à promoção e disseminação da leitura e a atuação da biblioteca escolar em relação ao seu desempenho como espaço mediador da leitura. O trabalho foi realizado a partir da efetivação do projeto “Ampliando os Espaços da Escola Pública: A Leitura e a Biblioteca na condução desse processo”, tendo como o *locus* de atuação a Escola de Ensino Fundamental Prof. José Militão de Albuquerque (EEFPJMA). Para atingir os objetivos propostos, utilizamos o método etnográfico, por permitir o estudo das práticas cotidianas e as atividades rotineiras; e a pesquisa-ação, por possibilitar um envolvimento cooperativo dos pesquisadores e participantes da pesquisa. Para tanto, efetuamos as seguintes atividades: encontros coletivos com os docentes, buscando identificar suas bases conceituais de leitura e propor outras concepções de ensino e aprendizagem da leitura com fundamento no Letramento, Estética da Recepção e Sociointeracionismo; observações dos docentes de língua portuguesa em sala de aula, para analisar a articulação, a autoridade, o compartilhamento e a organização das atividades de desenvolvimento da leitura; visitas à biblioteca escolar, visando a conhecer a estrutura física, a organização, o acervo, as atividades desenvolvidas e os profissionais responsáveis. Os resultados apontam o desconhecimento dos docentes em relação a outras concepções de leitura que primem pelo aprendizado através da coletividade, no qual todos contribuam com seu conhecimento. Além disso, é flagrante a fragilidade no trabalho pedagógico quanto ao desenvolvimento da leitura na sala de aula, pois a biblioteca escolar não atua como instância mediadora de recursos pedagógicos. A reflexão dos aspectos abordados poderá contribuir para o surgimento de práticas leitoras que contribuam para o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva holística, e para o reviver da biblioteca escolar, exercendo a função de despertar, auxiliar e fortalecer o gosto da leitura.

Palavras-Chave: Leitura, Formação de Docentes, Biblioteca Escolar.

FELIPE, André Anderson Cavalcante. **Diretrizes to constitute teachers forms of lecturers and for the performance of the school library like space mediator of the reading.** 2006. 56p. Monography (Graduation in Biblioteconomia) – Course of Biblioteconomia, University Federal of Ceará, Fortaleza, 2006.

ABSTRACT

Diretrizes to constitute forms of lecturers. This project work studied the formation theoretician-methodologic of the teachers regarding the promotion and dissemination of reading and the performance of the school library in respect to its performance as mediating the space of the reading. The work was carried through from the effectiveness of the project “Extending the Spaces of the Public School: The Reading and the Library in the conduction of this process”, having as location of performance the Middle School Prof. José Militão de Albuquerque (EEFPJMA). To reach the considered objectives, we use the ethnographic method, for allowing the study of practical daily and routine activities; and the research-action, for making possible a cooperative involvement of the researches and participants of the research. In this form, we effect the following activities: collective meeting with the teachers, searching to identify its conceptual basis of reading, and to propose other conceptions of education and learning with foundation of the Letrament, Aesthetic Reception and Sociointeracionism; comments of the Portuguese language teachers in the classroom, to analyze the joint, authority, sharing and the organization of the activities of development of the reading; visits pertaining to the school library, aiming to know the physical structure, organization, quantity of books, developed activities, and the responsible professionals. The results point at unfamiliarity of the teachers in relation to other conceptions of reading that give priority to the learning through the group activities, in which all can contribute with his knowledge. Moreover, the fragility in the pedagogical work related to the development of the reading in the classroom is instant, therefore, pertaining to school library, it does not act as mediating instance of pedagogical resources. The reflection of the boarded aspects will be able to contribute to the sprouting of practical readers who contribute for the development of the human being in the holistic perspective, and to revive the school library that exerts the function of awaking, assisting, and fortifying the taste of the reading.

Word-key: Reading, Formation of Professors, Pertaining to school Library.

SUMÁRIO

1 LINHAS INTRODUTÓRIAS	12
1.1 Uma visão acerca da proposta deste trabalho	12
1.2 Uma visão acerca da problemática e da justificativa deste trabalho	14
2 OBJETIVOS	20
2.1 Objetivo Geral	20
2.2 Objetivos Específicos	20
3 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS	21
3.1 A Leitura no Brasil	21
3.2 A Biblioteca Escolar no Brasil	23
3.3 O Letramento	26
3.4 A Estética da Recepção	28
3.5 O Sociointeracionismo	30
4 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS	32
4.1 O Método	32
4.2 Em relação aos Docentes nos Encontros de Leitura	34
4.2.1 Instrumento de Pesquisa e Coleta de Dados	34
4.2.2 Análise dos Dados e Resultados	35
4.3 Em relação aos Docentes na Sala de Aula	37
4.3.1 Instrumento de Pesquisa e Coleta de Dados	37
4.3.2 Análise dos Dados e Resultados	39

4.4 Em relação à Biblioteca Escolar	41
4.4.1 Instrumentos de Pesquisa e Coleta dos dados	41
4.4.2 Análise e Resultados	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
5.1 Uma reflexão sobre este trabalho	45
5.2 Sugestões para os Docentes	46
5.2 Sugestões para a Biblioteca Escolar	49
REFERÊNCIAS	53

1 LINHAS INTRODUTÓRIAS

1.1 Uma visão acerca da proposta deste trabalho

A problemática da educação pública brasileira, em relação ao docente, à biblioteca escolar e à leitura, constitui-se no eixo temático escolhido para objetivo de estudo deste trabalho; instâncias essenciais para o desenvolvimento de um ensino de qualidade no universo escolar.

Precisamente, o interesse em estudar a formação dos docentes em relação às suas práticas leitoras e à atuação da biblioteca escolar como espaço mediador de recursos pedagógicos foi motivado por nossa experiência como bolsista de iniciação científica (2003-2005), nos projetos “Práticas Leitoras nas Escolas Públicas do Conjunto Ceará” e “Ampliando os Espaços da Escola Pública: a Leitura e a Biblioteca Escolar na Condução desse Processo”. Nesses projetos, desenvolvemos pesquisas sobre leitura, biblioteca escolar e formação dos professores, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Sá de Carvalho e com o apoio da Prof.^a Ms.^a Rute Batista de Pontes.

No andamento das atividades desenvolvidas, observamos algumas dificuldades dos professores, referentes às suas práticas de ensino e aprendizagem da leitura; no tocante às bibliotecas escolares, notamos a pouca atuação destas em relação ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Veio a lume, a nossa preocupação com o fato de alunos da 5ª série, em sua grande maioria, não saberem ler. Segundo os professores, os poucos estudantes que conseguiam ler não entendiam o que liam.

Vale salientar que outros estudos, como o de (CARVALHO, 2001), que trata sobre as políticas de leitura exercidas no Estado do Ceará, e o de (ALMEIDA, 2004), que discute a mediação pedagógica na formação do leitor; também contribuíram muito para a tessitura deste trabalho.

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Prof. José Militão de Albuquerque (EEFPJMA), mantida pelo Governo do Estado do Ceará, situada no Conjunto Ceará, bairro pertencente à grande Fortaleza.

A escolha da EEFPJMA alicerçou-se no seguinte: a) a participação ativa dos docentes em todos os encontros, reuniões e eventos propostos pelos projetos citados anteriormente, como colocado no início deste estudo; b) a cooperação e o apoio do diretor e dos coordenadores; c) o interesse (tanto dos professores quanto dos regentes e pessoal de apoio responsáveis pela biblioteca escolar) em acessar informações novas que poderiam contribuir para uma melhoria das suas atividades realizadas na escola, além de eles assumirem que necessitavam de uma qualificação adequada para gerenciar a biblioteca, estando, portanto, abertos a novos horizontes intelectuais.

Para determinarmos a travessia a ser seguida por este estudo, valemo-nos do método etnográfico e da pesquisa-ação, recursos metodológicos que se relacionam, de forma a contribuir mutuamente na busca de respostas para os problemas propostos.

Serão expostos os motivos que nos levaram a estudar a formação dos docentes e a atuação da biblioteca escolar, fazendo um apanhado de informações sobre a problemática e a justificativa do assunto escolhido para o estudo, bem como os objetivos propostos por este trabalho.

Discutiremos, também, sobre a situação da leitura e da biblioteca escolar no Brasil e destacaremos as perspectivas teóricas utilizadas para a fundamentação deste trabalho que são: o Letramento, a Estética da Recepção e o Sociointeracionismo.

Falaremos, ainda, sobre a metodologia utilizada para o estudo dos docentes e da biblioteca escolar, apresentando os instrumentos de pesquisa, a coleta de dados, a análise dos dados e o resultado. E, por fim, teceremos algumas sugestões que propiciem um bom desenvolvimento da leitura no espaço escolar.

1.2 Uma visão acerca da problemática e da justificativa deste trabalho

Os principais eixos temáticos que caracterizam a importância deste trabalho são: o analfabetismo funcional, que se define como a alfabetização de indivíduos em relação à leitura e à escrita, mas que, na realidade, não possuem habilidades para interpretação de textos e criação textual condizentes com seu grau de estudo; as práticas de ensino e aprendizagem da leitura adotada pelos docentes, as quais não atendem mais aos requisitos exigidos atualmente, por serem modelos de ensino autoritários; some-se a isso o fato de as bibliotecas escolares não criarem mecanismos de apoio para as atividades de leitura dos docentes e alunos.

Em relação aos requisitos de educação sugeridos para o século XXI, expressos pelos quatro pilares de aprendizagem propostos por Jacques Delors (1999) no relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, consideramos que representam uma alternativa para uma nova proposta de ensino, que contemple uma aprendizagem mais humana e social, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Segundo Delors (1999, p. 82-83), a educação voltada para esses pilares “fornece a todos, o mais cedo possível, o passaporte para a vida, que os leve a compreender melhor a si mesmo e aos outros, e assim participar na obra coletiva”.

Como vimos, esse modelo propõe: uma aprendizagem através de novas descobertas e oportunidades surgidas e/ou oferecidas, conforme mostra cada pilar: 1) aprender a conhecer, capacita as pessoas para enfrentar as situações diversas; 2) aprender a fazer, possibilita mecanismos para a compreensão mútua; 3) aprender a viver juntos, cria espaços de interação e convivência entre indivíduos; 4) aprender a ser, oferece oportunidades para desenvolver a capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

As dificuldades vivenciadas, principalmente, pelas escolas públicas brasileiras podem estar relacionadas aos reflexos das reformas educacionais. A última reforma

educacional brasileira, de 1990, preocupou-se mais com ações quantitativas ao invés de qualitativas, criando vários mecanismos de inclusão e de permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas, ao mesmo tempo em que não existiam investimentos para a educação pública e nem compromisso com os profissionais da educação.

A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços educacionais”. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade a que estão expostos como o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. (SHIROMA, 2000 p.120).

Essa reforma contribuiu para ampliar o caráter comercial da educação brasileira, aumentando o mercado consumidor de bens e serviços educacionais. Em outras palavras, ela privilegia e incentiva a educação privada em detrimento da educação pública, que assume o ônus de uma educação deficitária, por não possibilitar, na maioria das vezes, a construção social do indivíduo de forma integrada à cidadania, e não contribuir, para a transformação desejável da realidade educacional pública vigente.

As escolas do ensino público de nível fundamental e médio, em sua grande maioria, não estão conseguindo atender as necessidades de seus alunos, porque não dispõem de mecanismos de promoção e desenvolvimento cognitivo, psicológico e afetivo de forma integral, concretizando, assim, os anseios da população assistida.

Os órgãos que regem as instituições de ensino público de nível fundamental e médio, em sua grande parte, não valorizam a necessidade de se primar pelo desenvolvimento da leitura através do investimento em capacitação de docentes, a fim de formar leitores e criar bibliotecas escolares com estrutura e acervos condizentes às necessidades dos seus usuários, contando com a presença de bibliotecários.

Entendemos que a base de uma educação de qualidade está relacionada ao seu fazer pedagógico, principalmente no ensino fundamental, pois é nele que a criança dá seus

primeiros passos para o seu desenvolvimento intelectual, por ser o período das descobertas. Nessa fase, é primordial que os professores utilizem métodos de cunho interacional que possibilitem a aprendizagem por meio de um compartilhamento de experiências.

Segundo o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, órgão criado em parceria com a Assembléia Legislativa, Unicef, União dos dirigentes Municipais de Educação do Ceará e Governo do Estado, o analfabetismo infantil sempre foi um assunto pouco discutido e debatido pelo Governo, uma vez que as pesquisas realizadas não investiam no aprofundamento e as informações exibidas à população eram generalizadas, relatando uma realidade pouco explorada.

Somente depois da década de 90, com a grande expansão da matrícula do Ensino Fundamental, surgiu o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)¹, órgão governamental que avalia o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e alunos do 3º ano do Ensino Médio, no que concerne à construção de competências e desenvolvimento de habilidades em leitura de textos variados nas disciplinas de Português e Matemática.

O Comitê Cearense visa a identificar as condições e formas de trabalho escolar e docente, bem como os mecanismos de formação continuada para a alfabetização infantil, além de investigar as políticas e experiências bem sucedidas de alfabetização na rede pública de ensino fundamental.

Com base na matéria de Verônica Freire, veiculada no jornal O Povo em 01/07/2004, o último exame aplicado pelo SAEB a 300 mil alunos, aconteceu no dia 04 de Novembro de 2003, sendo os participantes avaliados através de questionários e classificados nas seguintes categorias:

¹Atualmente conhecido como Avaliação Nacional do ensino básico (ANEB), aplicou um exame em 2005 e adotou uma nova perspectiva de avaliação perdendo um pouco a precisão no que condiz a identificar os aspectos educacionais por estado.

Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades mínimas condizentes com quatro anos de escolarização.
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série.
Intermediário	Começando a desenvolver habilidades e leitura, mais próximas do nível exigido para a série.
Adequado	Nível de compreensão de textos compatíveis com a série, leitores com habilidades consolidadas.

No Ceará, foram avaliados 7.600 alunos de 200 escolas e o resultado foi preocupante, pois mais de 80% dos alunos das escolas públicas municipais terminaram a 4ª série sem serem considerados plenamente alfabetizados. Do total de alunos, 37% estão em estágio *Muito Crítico* e 44,7% em estágio *Crítico*.

Nas escolas estaduais, o percentual de alunos que terminaram a 4ª série sem a completa alfabetização é um pouco menor: 59,2%. Nas escolas particulares, embora o número seja menor, o quadro também é alarmante: 26,2%.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs- constituem outro referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o Brasil, em comparação ao SAEB, com a função de garantir e orientar a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações.

Segundo os PCNs (1997), certas experiências ultrapassadas no ensino da Língua Portuguesa são as principais responsáveis pelo alto índice de repetência nas séries iniciais. Já nos relatórios do MEC, que tratam da avaliação educacional, apenas 5% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental possuem habilidades de leitura compatíveis com a série que cursam.

Além dos PCNs, outro aliado que se destaca no combate ao analfabetismo educacional é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sendo seu público alvo, estudantes entre 15 e 16 anos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio.

O PISA é uma pesquisa trienal contratada pela OCDE (Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico), iniciada em 2000 sobre conhecimentos e atitudes de jovens entre 15 e 16 anos, em torno de três domínios: Letramento em Leitura, Letramento em Matemática e Letramento em Ciências. Ela visa a ajudar os países membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômica e social.

Foram avaliados, no ano de 2000, cerca de 250 mil alunos, de 32 países, em relação ao domínio do letramento em leitura que avalia: compreensão, uso e reflexão sobre textos escritos. A amostra brasileira foi de 4.893 alunos de 15 a 16 anos, provenientes de escolas públicas e particulares.

O Brasil obteve baixos índices, ficando em último lugar e abaixo da média dos países participantes, atingindo apenas o nível “um” de leitura, que compete a: “localizar a informação do texto, reconhecer o tema principal e relacionar a informação do texto com outras informações conhecidas”. (PISA, 2004).

Diante dessa realidade, podemos resumir, de uma forma geral, que o exercício de reflexão sobre a linguagem verbal e o seu uso social e conceitual são pouco ou quase nunca explorados na leitura, como afirma Silva (1995, p. 86) com muita propriedade;

O ensino proposto na grande maioria das escolas brasileiras de 1º e 2º graus ainda concebe a leitura como um fim em si mesmo, levando os estudantes à memorização e repetição das idéias dos textos / ou estudo enfadonho da armadura gramatical de enunciados. Com isso, a triangulação leitor-texto-realidade não se estabelece, ou seja, as idéias veiculadas pela escrita não são aprofundadas e discutidas em sua relação direta com a experiência social dos leitores. Esse processo rotineiro e alienante, pisado e repisado ao longo das séries escolares, vai distorcendo a natureza internacional da leitura e o que é pior: deforma gradativamente a consciência dos próprios estudantes. Daí talvez a razão da leitura se transformar, paulatinamente, numa verdadeira chatice ou processo traumático para o aluno.

Diante das palavras de Silva (1995), percebemos que a leitura proposta em grande parte do ensino público brasileiro parece não exercer nenhum ganho ou utilidade ao

leitor, resumindo-se apenas num ato com pouco benefício próprio ou social, que não exerce uma construção de sentido e sim uma repetição das idéias do autor.

Dentre os vários segmentos responsáveis por essa situação no ensino público brasileiro, recai sobre o professor, na maioria vezes, a responsabilidade do quadro acima, por ele ter contato direto com os alunos, e por ter a função de transmitir conhecimento aos mesmos.

Acredita-se que, em muitos casos, a ação docente na escola está voltada para um conjunto de regras que devem ser memorizadas, criando assim, uma série de dificuldades no uso da linguagem, pois os mecanismos utilizados para o desenvolvimento da leitura resumem-se, por vezes, a leituras feitas em sala de aula apenas nos livros didáticos. Assim, podem-se encontrar alunos que aprenderam a ler no sentido de decodificar sinais escritos, mas que dificilmente conseguem entender o que leram.

Outro agravante observado é o fato de a leitura ser considerada por muitos estudantes e, até mesmo, pelos próprios docentes como algo punitivo, chato e sem fins utilitários. Essa situação deve ser combatida o quanto antes, fazendo-se necessária uma postura crítica e auto-avaliativa de todas as partes envolvidas e responsáveis pelo ensino público.

Compreendemos ser de fundamental importância para a transformação dessa realidade o envolvimento de professores que gostem de ler, que conheçam as modernas concepções de leitura e que centrem, no receptor, a tarefa de encontrar significados nas diversas leituras. O espaço relevante de apoio para tal é a biblioteca escolar, que, com um acervo e estrutura adequados e, principalmente, com a contratação de competentes BIBLIOTECÁRIOS, deverá constituir-se no centro cultural da escola.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Estudar a formação dos docentes no que concerne às concepções teórico-metodológicas, desses, em relação à promoção e disseminação da leitura, bem como a atuação da biblioteca da Escola como espaço mediador de práticas leitoras no ambiente da Escola de Ensino Fundamental Prof. José Militão de Albuquerque.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as bases conceituais das práticas leitoras utilizadas pelos docentes;
- Observar o comportamento dos docentes, frente a outras concepções teóricas de leitura com base no Letramento, Estética da Recepção e Sociointeracionismo;
- Investigar a postura dos docentes de Língua Portuguesa em sala de aula, quanto ao desenvolvimento da leitura;
- Analisar a biblioteca escolar quanto à sua organização, função e atuação.

3 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

3.1 A Leitura no Brasil

Historicamente, a educação no Brasil teve a presença marcante do método empirista-behaviorista, utilizado nos modelos de alfabetização predominantes desde o surgimento das primeiras escolas do Brasil.

Essa corrente defende a tese de que, ao nascer, o homem é desprovido de saberes e que, a partir das experiências fornecidas pelo grupo em que se encontra, produz conhecimento, ou seja, a aprendizagem tem origem na experiência do meio físico e social.

Para Braggio (1992, p.7), o método empirista-behaviorista considera a aprendizagem como:

Uma habilidade a ser adquirida através de associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer aquela associação de forma passiva, mecânica repetitiva e imitativa. Há uma separação clara entre sujeito e objeto do conhecimento, a linguagem, sendo esta o foco de análise, reduzida, entretanto, a um produto da experiência sensorial, fisicamente mensurável e observável, onde o sujeito é considerado como tábua rasa, como processador passivo do estímulo do ambiente.

Essa concepção de aprendizagem vê a construção do conhecimento como algo adinâmico, imposto e restrito, em que os indivíduos são considerados meros receptores passivos, que não podem expor opiniões nem questionamentos acerca dos assuntos tratados. Seus conhecimentos implícitos dos não são considerados nem aproveitados para contribuir com a sua formação.

Com base em Gomes (2002), a consequência pedagógica dessa concepção, na relação professor-aluno, mostra-se do seguinte modo: o professor é o centro do processo de ensino/aprendizagem; ele é quem controla e planeja o comportamento dos alunos mediante sanções positivas ou negativas. O professor estabelece os passos a serem seguidos pelos alunos, e o que garante a aprendizagem é a memorização e a repetição mecânica dos conteúdos já elaborados socialmente.

Em outras palavras, o aluno vai à escola para aprender a “decodificar palavras” e, ao mesmo tempo, internalizar uma relação de antipatia e aversão pela leitura, sendo obrigado a ler somente aquilo que o professor impõe, tendo uma participação quase inexistente no processo de aprendizagem.

As formas de aprendizagem e desenvolvimento da leitura que ainda utilizam métodos arcaicos, como a imposição e a obrigatoriedade, merecem uma revisão, com vistas a dar lugar a uma proposta de aprendizagem na qual a leitura tenha um caráter bem mais amplo, que transcenda o ato de decodificação da língua, estando inter-relacionada aos vários níveis de cognição do ser humano.

A leitura, mais do que um ato mecânico, é uma atividade intelectual relativa à linguagem, que se caracteriza pela compreensão de discursos organizados segundo regras e sistemas específicos de referência diferente da oralidade. Ler esses textos exige um domínio de conhecimentos que vão além das convenções e regras gramaticais pressupondo os modos de inserção social e cultural do sujeito leitor, assim como as experiências de mundo, de histórias e de contatos com diversos textos e suportes onde se pode ler. PROLER (2002, p.5)

Reiteramos que a noção de leitura nas escolas precisa ser ampliada, de forma que ela possa ser considerada uma atividade que se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de manifestação do fazer humano, relacionados aos seus sentidos, como por exemplo, a leitura das artes.

A leitura possibilita a construção de sentido através da interação entre leitor e

texto, processo este que instaura ligações entre o conhecimento implícito do leitor e o conhecimento gerado pelo autor.

3.2 A Biblioteca Escolar no Brasil

As bibliotecas nas escolas públicas brasileiras sempre foram raras enquanto espaço de interação social e ação cultural, que contribuíssem para o desenvolvimento do ser humano considerado na perspectiva holística, ou seja, em toda sua plenitude.

Nesse sentido, Silva (1995.p.13) expressa-se muito bem quando diz:

De fato, quando existem nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros ou, o que é pior, de objetos e natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdido sua utilidade. Às vezes, a “biblioteca” é um armário trancado situado numa sala de aula, ao qual o professor se dispõe a abri-lo... quando a chave é localizada. [...]. E, na melhor das hipóteses, ou nas menos piores, a biblioteca é o espaço onde os alunos vão copiar verbetes, trechos ou parágrafos dos mesmos livros e enciclopédias “receitados” pelos professores, [...].

A biblioteca escolar, ainda hoje, com raras exceções, caracteriza-se como um local apático e sem dinamismo, parado no tempo e no espaço e que ainda mantém as mesmas características conservadoras, como foram discutidas acima.

As novas tecnologias da informação e comunicação, tão presentes na sociedade contemporânea, atuam de forma direta e indireta na vida do indivíduo, alterando seu modo de vida cultural, social e econômico. Conseqüentemente, essa situação atribui uma grande responsabilidade à biblioteca escolar que, por sua vez, deveria acompanhar esse processo de evolução tecnológica na qual a sociedade está inserida, atuando como um grande meio

informacional e dinâmico, oferecendo suporte para suprir as necessidades sociais, sobretudo as de seus usuários.

Para Milanesi (1986), “a discussão da biblioteca no Brasil é raramente feita, pois parece ser impossível que ela se desdobre em significações”. E essa afirmação perdura ainda hoje, basta observarmos a situação da biblioteca escolar que, em sua grande maioria, caracteriza-se como um depósito de livros, local para punição de alunos rebeldes. Essa realidade é reflexo da falta de diretrizes educacionais que privilegiem o ser humano na sua totalidade e do desconhecimento da sua função como espaço de dinamização da leitura e elemento primordial para a constituição da subjetividade.

Como podemos reverter essa situação na qual a biblioteca escolar se encontra atualmente? Para isso é necessário reconhecer que existem problemas e certificar-se de que as instituições também os reconhecem.

Um deles é o uso da palavra “centro de multimeios”, incorporada à biblioteca escolar, pois essa denominação pode ser resultado da pouca atuação da biblioteca escolar e de uma visão pragmática já estabelecida pela própria sociedade de que biblioteca é um espaço onde predomina o silêncio, normas e regras, sendo constituída apenas de suportes informacionais impressos; ou do descomprometimento dos órgãos oficiais responsáveis por essas questões.

O nome centro de multimeios, a nosso ver, é utilizado como uma forma de camuflar a biblioteca escolar para que não seja obrigada a reconhecê-la como lugar que, por direito, pertence ao bibliotecário e, ao mesmo tempo, poder remanejar professores que não podem mais exercer suas funções em sala de aula, para regerem o referido espaço.

A biblioteca escolar, assim como todas as outras, abrange vários meios informacionais e faz uso das tecnologias da informação e da comunicação. A diferença, entre elas, está na missão que cada uma se propõe a cumprir. No caso da biblioteca escolar, sua missão é dar ênfase ao desenvolvimento e aprendizagem de docentes e discentes através

de acervos compatíveis com as atividades pedagógicas, culturais e de lazer exercidas no cotidiano escolar.

Toda biblioteca, inclusive a biblioteca escolar, caracteriza-se como um grande meio informacional, por disponibilizar a seu público informações em vários tipos de suportes, além de prestar serviços de qualificação e inclusão social, por mediar informações contribuindo para o aumento da competência intelectual e política de cada um.

Para se chegar a uma biblioteca-modelo nas escolas, é preciso pensar em profissionalizá-la e, para isso, algumas alterações são fundamentais: “se não devem existir escolas sem bibliotecas, não devem existir bibliotecas sem bibliotecários” (MILANESI, 1988).

Partindo desse pressuposto, é imprescindível a presença do bibliotecário, pois ele é o intermediário entre a biblioteca e o usuário. Além disso, as funções desenvolvidas por ele são relevantes na medida em que: interage com os usuários; disponibiliza informação em qualquer suporte; trata e desenvolve recursos informacionais, estudos e pesquisas, bem como ações educativas e eventos de difusão cultural.

Por um outro ângulo, esse profissional, focalizando o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada indivíduo, contribui para a formação de um cidadão cômico das suas possibilidades de atuação social e individual no meio onde se insere.

Não é demais ratificar o dito acima com o que pensa (FREIRE, 1979, p. 20) a respeito do cuidado, e, por conseqüência, do comprometimento do profissional com a sociedade:

“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

Ou seja, é um compromisso, como ainda enfatiza esse autor, intrínseco ao “compromisso original do homem”. (Id ibid).

3.3 O Letramento

O letramento é uma palavra recentemente utilizada do Brasil para nomear novos fenômenos advindos da educação brasileira, surgidos da necessidade de compreender a presença da leitura e escrita no mundo social, ou seja, o uso da leitura e da escrita pelo indivíduo no contexto social.

Letramento trata da versão em português da palavra inglesa "Literacy" que vem do latim "littera" (letra) mais o sufixo "cy" que designa condição, qualidade. Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 1998, p.18)

Em outras palavras, o letramento, visto como uma finalidade social, possibilita ao indivíduo o acesso a novas condições sociais e novas formas de viver em sociedade, através do conhecimento obtido por suas leituras e pelo compartilhamento das suas experiências com os outros.

Podemos dizer que a palavra letramento difere da palavra alfabetização, conforme afirma Soares (1998, p.36),

“Há sim uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem "literate" em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da

escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.”

A alfabetização seria o desenvolvimento do domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever; já o letramento possui uma visão mais ampla, pois envolve a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e os usos contextualizados no cotidiano do indivíduo.

Apesar de os conceitos de letramento e alfabetização serem diferentes, Di Nunci (2001) ressalta que, hoje, entende-se o processo de alfabetização não apenas como alfabetização escolarizada, mas sob uma perspectiva do letramento.

Um indivíduo que não sabe ler nem escrever pode ser considerado letrado, ou seja, uma pessoa que faz uso da leitura ou da escrita para viver em sociedade ou no seu cotidiano. Isso ocorre tanto em relação à leitura (como acontece com os analfabetos nos terminais, que solicitam às pessoas para identificarem o ônibus que os transportarão e utilizam tal informação para se locomover) quanto em relação à escrita (quando, mesmo sem saber dominar a escrita, faz uso da linguagem oral para, por exemplo, ditar o conteúdo de uma carta a ser enviada a alguém que saiba ler).

Reportamo-nos, novamente ao pensamento de (SOARES, 1998. p.34) para afirmar que a leitura, na concepção do letramento, possibilita aos indivíduos descobertas e contribuições, tornando-os mais habilidosos para viver bem no meio social do qual fazem parte.

“Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente”.

Seria como ter uma arma para se defender das armadilhas que nos surpreendem durante a nossa trajetória nessa vida, principalmente, na sociedade atual, dita sociedade da informação.

3.4 A Estética da Recepção

A estética da recepção surge da necessidade de mudar uma visão tradicional e pragmática segundo a qual, a leitura não estabelece uma relação de troca entre o leitor (receptor) e o escritor (emissor); antes não havia um “feedback” e a informação era uma via de mão única, ou seja, o leitor não podia ter uma participação crítica, ele deveria aceitar aquilo que era estabelecido pelo escritor, sem poder questionar os conteúdos contidos no texto.

O conceito de recepção tradicional, caracterizado como o ato de receber, dá espaço a um conceito atual “onde entende a recepção como espaço das negociações, das mediações, do conflito da atribuição/contribuição do sentido”. (SILVA NETO, 2001, p.79).

Em outros termos, seria a relação entre leitor e texto, na qual para haver construção de sentido, o leitor relaciona o seu conhecimento intrínseco com o texto, para compreendê-lo e dar-lhe sentido. O texto só produz efeito (construção de sentido) quando o leitor interage com o assunto explícito, fazendo ligações entre seu construtor mental (conhecimento implícito) e o texto.

O significado que o texto proporcionará não será o mesmo pensado pelo autor, porque cada leitor o compreenderá conforme o seu conhecimento e a sua visão em relação ao tema proposto. O leitor desenvolverá um conceito próprio do assunto, fruto de um confronto de idéias.

É como se o autor deixasse de ser o senhor do escrito depois de publicado,

porque o sentido do texto ganhará outras visões e passará outros conhecimentos, diferentes dos que o autor estabeleceu.

Concordamos uma vez mais com Silva Neto (2001, p.96) quando diz que “ler, na perspectiva de uma recepção ativa, significa inventar, peregrinar por um sistema imposto de um texto imposto”. A leitura contém as marcas de uma produção silenciosa, visto que, um mundo diferente (o do leitor) se instaura no lugar do mundo do autor.

A leitura, na visão da estética da recepção, potencializa o leitor, ensinando-lhe a oportunidade de expor seus sentimentos, emoções e sentidos, contribuindo para originar uma construção de idéias, fruto da junção do seu conhecimento implícito com o conhecimento do autor.

Mesmo com as divergências de posições analíticas entre alguns teóricos sobre a liberdade de interpretação, não podemos perder de vista a importância que, de acordo com as novas visões sobre a recepção, assume a figura do leitor, agora identificada como sujeito apto a colaborar na busca do sentido e na tão desejada performatividade do texto. Trata-se da leitura como prática re-apropriativa, como possibilidade de re-escrita dos diversos textos que são colocados para o leitor. (SILVA NETO, 1998, p.8-9).

Vale ressaltar a necessidade de uma mudança de postura dos docentes em relação aos mecanismos utilizados para o desenvolvimento da leitura, pois a grande maioria dos educadores ainda não percebe o aluno como um sujeito capaz de contribuir para o seu próprio desenvolvimento através da sua imaginação, criação e opinião. Isso talvez se explique devido ao pouco tempo dedicado a momentos que despertem as subjetividades dos alunos, levando em consideração o potencial de cada um.

Existem vários caminhos para desenvolver o gosto da leitura utilizando a estética da recepção, sem precisar fazer uso de mecanismos obrigatórios, como o resumo, o fichamento, as resenhas. Um exemplo disso é a existência de espaços para leitura livre: momentos em que é sugerida aos alunos uma diversidade de textos para que eles possam

escolher o que lhes interessar e depois, como atividade, eles falarem ou escreverem sobre o que leram, da forma que entenderam. Isso possibilita aos alunos a descoberta de suas subjetividades e oportuniza uma aprendizagem dinâmica movida pela efetiva participação deles.

3.5 O Sociointeracionismo

Na concepção sociointeracionista, o homem constitui-se como ser humano através das suas relações com a cultura, com a linguagem e com a sociedade, ou seja, por meio de uma interação dinâmica entre esses elementos.

Freitas (1998), baseada nos estudos de Vigotsky, ressalta que o desenvolvimento humano é concebido de forma multidimensional, contextual e diversificado com o impacto da mudança histórica, ao invés de ser um processo de evolução crescente e unidirecional. Daí dizermos que, entre os indivíduos, o processo de desenvolvimento é diferenciado devido a fatores internos e externos do ambiente contextual, histórico e dinâmico do meio onde vive.

O conhecimento que obtemos é fruto da interação no meio e com o outro mediado pela linguagem. Esse processo não é limitado, pois estamos sempre aptos a aprender coisas novas, assim como aprendemos quando ainda nem sabíamos falar, mas utilizávamos outros códigos compreendidos pelos nossos pais.

Essa visão de desenvolvimento humano propicia uma educação que enfatiza a linguagem e o pensamento, interrelacionados para, em um processo dinâmico, originar o desenvolvimento do indivíduo.

Ainda segundo Freitas (1994, p.73), Vigotsky considerou que pensamento e linguagem têm, na filogênese e na ontogênese, raízes genéticas diferentes, mas se sintetizam

dialeticamente no desenvolvimento. Significa que, no processo de evolução da intelectualidade e de evolução do ser, para que a criança possa se desenvolver em sociedade, há uma integração entre essas partes.

Ou seja, “nesse trajeto nada é [...] absoluto [...] não existe verdade ou certeza universal, tudo é relativo e dialético”. (RODRIGUES, 2005, p. 43.)

Ela complementa dizendo que “nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem, os primeiros balbucios se formam sem pensamento e tem como objetivo atrair a atenção do adulto. Percebe-se, assim, a presença de uma função social da fala desde os primeiros meses da criança”.

O conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi criado por Vigotsky, para ajudar a explicar e confirmar como ocorre o processo de aprendizagem sociointeracionista. Para Freitas (1994), a ZDP estimula processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a construir a base para novas aprendizagens.

Contextualizando, seria uma aprendizagem através do envolvimento dos alunos com os significados vindo das coisas do mundo, em que tanto eles moldam seus significados como também são moldados por elas.

A leitura é um exemplo das coisas do mundo, ou seja, algo que está presente no ambiente em que vivemos. Através dela, é possível ampliarmos as possibilidades de desenvolvermos em grupo, por ser um fator de interação entre os participantes, por meio das descobertas, dos questionamentos provenientes da variedade de textos, filmes, teatro, música, enfim tudo aquilo que se possa ler.

4 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS

Quando nos propusemos a desenvolver os objetivos deste trabalho, em relação aos docentes e à biblioteca da Escola de Ensino Fundamental Prof. José Militão de Albuquerque, tivemos que adotar abordagens metodológicas que contribuíssem para atingir os anseios da pesquisa. Esses, por sua vez, deveriam nortear os objetivos, tanto em relação aos docentes quanto em relação à biblioteca, levando em conta a distinção do processo metodológico utilizado para a análise das duas instâncias.

Para facilitar a compreensão de cada uma dessas instâncias, comentaremos sobre o processo metodológico de cada uma delas, envolvendo cada etapa, indo do instrumento de pesquisa, a coleta e a análise e resultado dos dados.

4.1 O Método

O recurso metodológico utilizado para o estudo dos docentes deveria proporcionar uma interação entre os participantes e os pesquisadores, de forma que a convivência em grupo disponibilizasse informações relevantes em relação a eles, de acordo com os objetivos anteriormente propostos.

Nesse sentido, utilizamos o método etnográfico, “que tem como um dos principais focos de interesse os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas sociais”. (ANDRÉ, 1995, p.19).

Consideramos que, através do estudo das práticas cotidianas e atividades rotineiras dos docentes e da biblioteca escolar, estaríamos aptos a pormos em prática tanto os objetivos direcionados aos docentes quanto os direcionados à biblioteca escolar.

Nessa mesma direção, utilizamos também a pesquisa-ação para compreender e solucionar problemas emanados dos questionamentos obtidos pelos objetivos. Ela é definida por Thiollent (1986, p.14) como:

"É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo."

Entendemos, portanto, que a pesquisa-ação não é apenas uma orientação voltada para um grupo, é uma forma de experimentação em tempo real, no qual os pesquisadores intervêm, conscientemente, e os participantes desempenham um papel ativo.

Para uma melhor compreensão, dividimos a utilização dos instrumentos de pesquisa, coleta de dados, análise dos dados e resultados, em três momentos:

- Em relação aos docentes nos Encontros de Leitura;
- Em relação aos docentes na Sala de Aula;
- Em relação à Biblioteca Escolar;

4.2. Em relação aos Docentes nos Encontros de Leitura

4.2.1 Instrumento de Pesquisa e Coleta de Dados

Utilizamos, como instrumento de pesquisa, o portfólio, baseado em alguns princípios estabelecidos por Carvalho (2001), que propõe o portfólio como um instrumento que possibilita a abertura de um espaço para a construção das subjetividades, a reflexão das idéias documentadas e a troca de experiência através do compartilhamento das informações.

A coleta de dados deu-se por meio de encontros coletivos e de convivência com os docentes. Nos encontros, eram expostos os resultados das pesquisas educacionais feitas pelo SAEB e pelo PISA, para sensibilizar os docentes perante a realidade educacional brasileira atual, e refletirmos em grupo sobre quais as ações necessárias para reverter essa situação dentro da escola em que trabalham.

Discutimos, também, sobre concepções teóricas de leitura baseadas no Letramento, Estética da Recepção e Sociointeracionismo, propostas através de leituras individuais e grupais, compartilhamento de experiências vivenciadas pelo grupo, discussão e produção textual.

O portfólio, como ferramenta de registro dos relatos, das experiências e dos conhecimentos adquiridos nos encontros propostos por este trabalho, constitui-se como instrumento lapidar para captar informações do cotidiano escolar, registrando as dificuldades, os anseios, as emoções e os problemas de cada participante.

Ao final de tais encontros, possibilitou-se a interação dos conhecimentos desenvolvidos no grupo e detectaram-se as bases conceituais das práticas leitoras utilizadas

pelos docentes e seus comportamentos, frente a concepções teóricas de leitura propostas por nós.

4.2.2 Análise dos Dados e Resultados

Os encontros com os docentes foram palco do afloramento de emoções, na medida em que eram compartilhadas e vivenciadas suas experiências que reforçavam as contradições de suas crenças as quais, muitas vezes, eles não percebiam. Acrescentemos a isso, a percepção da carência de outros saberes que lhes foram negados, ora pela falta de oportunidades de convivência com as informações necessárias, ora pela má estruturação curricular das escolas de formação de docentes, ora pela falta de políticas públicas de leitura realmente comprometidas.

Assim, sob a ótica das teorias anteriormente explicitadas, o portfólio captou o que buscávamos, apresentando resultados valiosos, oportunizando e constituindo as subjetividades dos docentes quando produziram textos semantizados por suas práticas cotidianas.

A reflexão, o questionamento, o compartilhamento do conhecimento de si próprio, do outro e do mundo, vivenciados nos encontros, despertaram nos docentes o valor de reconhecer e de respeitar as diferenças, pois eles perceberam que as concepções de leitura/escrita propostas evidenciavam uma interação social mais dinâmica e uma aprendizagem preche de descobertas e de transformações, em que o texto é re(criado) pelo leitor e liberta-se da obrigação de reconhecer idéias pré-estabelecidas.

Quando realizamos os encontros com os docentes, percebemos certas dificuldades em relação ao objetivo de trabalhar outras propostas de desenvolvimento da leitura, em

detrimento dos métodos e das concepções utilizadas por eles. No início, muitos resistiram às nossas sugestões, por acharem que a forma de ensino adotada na escola já era adequada.

Ao passo que discutíamos informações sobre a situação do ensino público brasileiro, com base nas pesquisas mais recentes, os docentes começavam a refletir suas práticas e, aos poucos, a resistência ao propósito do encontro foi diminuindo.

A discussão gerada contribui para conhecer, um pouco, cada docente participante. A maioria deles sensibilizou-se e deu depoimentos relevantes sobre suas experiências profissionais e sobre o que reputavam como importante para reverter o atual quadro da educação pública no Brasil.

Nos depoimentos dos professores, foi unânime a reivindicação de melhores condições de trabalho e o sentimento de desestímulo nos seus fazeres. Contudo, depois de exporem suas opiniões, todos eles se mostraram ansiosos pelos conhecimentos que iriam ser compartilhados no encontro.

Propusemos, então, algumas maneiras de promover a leitura da forma que pensamos ser conveniente. O trabalho com o portfólio incentivou tanto a expressão oral quanto a escrita. Com isso, percebemos que os docentes eram vítimas das próprias práticas de ensino e aprendizagem utilizadas para educar seus alunos.

Depois de discutirmos sobre as atividades iniciais, muitos professores se mostraram entusiasmados acerca dessas novas propostas de trabalhar a leitura, independente da disciplina que lecionavam, e, a partir daí, surgiram momentos ricos nos quais a reflexão, os questionamentos e o compartilhamento de idéias afloraram.

O portfólio proporcionou aos participantes o entendimento de que a socialização e o compartilhamento das problemáticas e questões expostas nos encontros geravam soluções mais precisas e objetivas. Mostrou, ainda, que, se usarmos essa estratégia (segundo

a qual todos podem contribuir para a aprendizagem), perceberemos que o processo será bem mais dinâmico e envolvente.

Assim, as propostas teóricas de leitura ora mencionadas vão ao encontro de concepções pedagógicas mais ativas, permitindo um leque de oportunidades de leitura, principalmente as mais sociais e interacionistas, em que todos ensinam e são ensinados.

Vale salientar que a escola e os participantes dos encontros (a partir de suas realidades), mostraram-se sensibilizados com os resultados obtidos, bem como dispostos a contribuir para uma melhor difusão do gosto pela leitura, por meio dos novos ensinamentos e da troca de informações promovidas por este projeto.

Além disso, demonstraram-se dispostos a desenvolverem estudos teóricos e práticos relativos ao Letramento, Estética da Recepção e Sociointeracionismo, no intuito de transformar suas práticas pedagógicas cotidianas.

4.3 Em relação aos Docentes na Sala de Aula

4.3.1 Instrumento de Pesquisa e Coleta de Dados

Para detectarmos a postura dos docentes, em relação ao desenvolvimento da leitura, utilizamos a observação simples para propor os seguintes quesitos a serem analisados em sala de aula:

- A concepção de leitura utilizada;

- A articulação com a biblioteca;
- A autoridade e a liberdade dentro da sala de aula;
- O compartilhamento e a interação social na sala de aula;
- A organização do tema proposto para sala de aula

Além do desenvolvimento dos quesitos acima, a observação simples foi muito útil para coletarmos os dados, por nos possibilitar não só o papel de expectador, mas de protagonista. Isso se confirma pelo fato de que, mesmo estando a participar indiretamente da situação de análise (sem interferir no andamento do processo), movemo-nos por uma intenção, um compromisso, vivenciando um processo nodal para o sucesso do que se empreendeu neste trabalho.

Para reforçar o supra-exposto, lembremos que, segundo Gil (1999, p.111), “A coleta de dados feita pela observação simples é seguida de um processo de análise e interpretação, que confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos”.

Em outras palavras, ela permite a interpretação dos questionamentos que envolvem a subjetividade do pesquisador e o objeto de estudo, de forma organizada e eficiente, primando pela descrição na situação em que o objeto de pesquisa está sendo observado, sem alterar a situação.

Assim, comentamos, com os docentes de Língua Portuguesa, sobre a nossa futura observação, dias antes da data prevista, deixando bem claro o nosso propósito. Já em sala de aula, coletamos dados pertinentes aos questionamentos estabelecidos, tentando, ao máximo, deixar educadores e alunos à vontade com a nossa presença.

4.3.2 Análise dos Dados e Resultados

Avaliamos uma turma do terceiro ciclo, equivalente à 5ª série do ensino fundamental, nas aulas de Português, e percebemos as seguintes dificuldades:

As bases teóricas e as concepções de leitura utilizadas pela professora ainda estavam relacionadas a uma forma autoritária e pouco dinâmica, ou seja, a aula não despertava interesse da maioria dos alunos e, portanto, eles não prestavam atenção aos ensinamentos.

A educadora, por sua vez, não se articulava com a biblioteca, a tal ponto que só percebemos a utilização de livros didáticos. Ademais, outros suportes informacionais, como revistas, jornais, livros de ficção, poesia etc, não foram sequer mencionados uma única vez nem tampouco sugerida uma visita à biblioteca da escola.

A autoridade da docente dentro da sala de aula era bastante complicada, devido à quase impossibilidade de haver silêncio, tanto por resistência dos alunos, como também por conta do ambiente físico ser grande e estar localizado em zona muito barulhenta. Ao aluno, só era concedida a “liberdade” de ler o texto em voz alta.

O compartilhamento de saberes e a interação social nesse ambiente também não ocorriam de forma satisfatória, pois a participação dos alunos era mínima e os mecanismos utilizados para envolvê-los na aula não surtiam efeito.

A organização dos temas abordados só seguia o cronograma estabelecido pelo livro didático adotado na escola. Já no que concerne à sala, observamos um ponto positivo: as carteiras estavam em círculo, o que facilitaria a interação entre os alunos, não fossem os percalços acima apontados.

Ainda referente à sala de aula, notamos que, embora os docentes de Língua Portuguesa houvessem participado dos encontros promovidos e estivessem sensibilizados

para utilizar novas práticas de leitura em sala de aula, eles ainda recorriam a conceitos pedagógicos voltados para uma aprendizagem mecanicista. Mostravam-se mais preocupados com a transmissão do conhecimento, de modo que o aluno não passasse de um ser passivo, com participação restrita na aprendizagem, sempre às ordens do docente.

Os professores, até o início da execução deste trabalho, desconheciam as concepções de leitura baseadas no Letramento, Estética da Recepção e Sociointeracionismo, além de outras propostas educacionais, como a da UNESCO, que prevê o desenvolvimento integral do homem através de 4 pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

A atuação dos docentes, como construtores de leitores, exige uma formação para tal, além de quesitos fundamentais, como o gosto pela leitura. Defendemos a idéia de que a aprendizagem só se torna algo instigante quando o aluno percebe, no professor, o gosto pela leitura, pois, como poderá o educador difundir-la e motivar o estudante a ela, se ele mesmo não lê e não gosta de ler? Na utilização de dinâmicas de leitura, o docente só obterá resultados satisfatórios se os aprendizes perceberem o empenho e a empolgação dele.

Salientamos, também, que os professores deveriam ter o livre arbítrio para atuarem de acordo com as suas novas aprendizagens e com as necessidades de desenvolvimento dos alunos. Porém, ao contrário, percebemos que a maioria dos docentes não poderia adotar posturas de ensino e avaliação contrárias ao programa educacional proposto pela escola. Assim, de certa forma, a instituição ditava o modo de lecionar, através de um regime que, muitas vezes, cerceava a criatividade, a inspiração e a vontade dos docentes, criando o desestímulo, o tédio, a impaciência e a irritação destes em sala de aula.

Para que esses mestres contribuíssem para o aprimoramento da capacidade do educando de ler, traduzir, aprender e criticar cada texto proposto em sala de aula, eles deveriam evitar práticas de leitura associadas a um caráter obrigatório, pois isso só corroboraria para que os aprendizes desenvolvessem aversão à leitura e, conseqüentemente, encarassem-na como algo não-satisfatório e inútil para a formação de sua cidadania.

É nesse sentido que (JOUVRE, 2002. p.61) afirma que:

Saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. A leitura de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário.

Portanto, para desenvolver o gosto pela leitura, devemos transformá-la numa atividade livre, sugerindo que os alunos falem ou escrevam sobre o que leram de forma opcional. Os professores, também, antes de indicar livros aos estudantes, deveriam lê-los, pois isso possibilitaria a descoberta de mecanismos para ajudar os jovens leitores a enfrentar as dificuldades encontradas em tal empreitada e a estabelecer seu entendimento sobre ela.

4.4 Em relação à Biblioteca Escolar

4.4.1 Instrumentos de Pesquisa e Coleta dos dados

Utilizamos, como instrumento de pesquisa, um serviço de informação baseado na observação sistemática, na qual “o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações”. (GIL, 1999, p.114.)

Para investigarmos a atuação da biblioteca escolar, primeiramente, realizamos uma visita a ela, a fim de definirmos quais aspectos seriam analisados, o que resultou nos seguintes questionamentos:

- Qual a estrutura física da biblioteca escolar?

- Qual a organização e os serviços prestados?
- Quais os profissionais responsáveis?
- Quais os suportes informacionais existentes?

De posse desses questionamentos, recorreremos ao serviço de informação da biblioteca escolar, o que gerou um diagnóstico a partir do qual foram coletados dados significativos sobre a sua atuação na escola. O intuito disso foi propor soluções reais e imediatas.

4.4.2 Análise dos Dados e Resultados

Nas nossas visitas e observações, notamos a desproporção do espaço físico da biblioteca escolar com relação ao número de alunos da escola; a sua não-climatização; a ausência de um “layout” (existindo apenas um balcão separando os usuários das estantes); e a falta de um local destinado à leitura e ao estudo.

Quanto aos suportes técnicos da biblioteca, percebemos que:

- as fichas de empréstimos não estavam arquivadas, ao contrário, depois de preenchidas, eram eliminadas;
- o Laboratório de Informática situava-se ao lado da escola, o que o fragmentava enquanto suporte comunicacional. Nele, também, não existia um espaço reservado à biblioteca;

- não havia nenhum sistema de recuperação da informação, nem na própria biblioteca nem nas buscas no computador;
- os livros não eram catalogados nem classificados;
- a circulação de alunos pelo “setor de multimeios” dificultava a concentração dos que queriam estudar;
- não existia uma norma de empréstimo e não se realizavam avaliações das atividades lá desenvolvidas;
- a organização da biblioteca não era feita segundo os preceitos da Biblioteconomia e, por isso, o espaço tornava-se confuso e desorganizado, impróprio para o estudo e a leitura;
- a responsável pelo seu funcionamento era uma professora com formação em Pedagogia; as auxiliares, duas pessoas com regime de trabalho terceirizado e escolaridade relativa ao ensino médio completo, mas não possuíam nenhum treinamento para trabalharem em biblioteca escolar;
- no acervo, não se adotava uma política formal de planejamento das coleções;
- a biblioteca não contava com muitos títulos, mas tinha excesso de um mesmo exemplar;
- já os livros eram muito antigos, alguns quase impossíveis de serem usados;
- os materiais destinados à distribuição entre os alunos encontravam-se retidos no acervo;
- em relação aos periódicos, não havia nenhuma assinatura de jornal, só revistas velhas para recortes.

Pelo supracitado, nota-se, facilmente, que a biblioteca escolar analisada não oferece atrativo algum para integrar pais, professores e alunos. O espaço pode ser caracterizado como um local improdutivo, com horários de funcionamento pré-estabelecidos, com avisos de “ordem e silêncio” que não deixam os alunos à vontade para desenvolverem o gosto pela leitura.

Por conta disso, urge a necessidade de ampliação do espaço destinado à biblioteca na escola, para satisfazer às suas exigências em relação à quantidade de alunos matriculados, porque o local atual não apresenta as mínimas condições necessárias para tanto. Além do que, não se mostra como um espaço cultural, com recursos pedagógicos para

subsidiar os professores na preparação de suas aulas e os alunos nos seus estudos e tarefas escolares.

A biblioteca recebe uma quantia mínima em dinheiro oriunda de doações do Governo Federal, vindas das bienais de livros. Todavia, a última vez que a recebeu foi em 2003, mas, todo ano, vem uma lista de livros, pré-estabelecidos, que devem ser adquiridos. Esse problema é grave, uma vez que a aquisição de livros deve contar com a opinião dos docentes e diretores das escolas, pois eles sabem bem mais das necessidades informacionais dos alunos do que o MEC e a SEDUC, que barram a livre escolha do acervo escolar, devido às tomadas de decisão acontecidas sempre de cima para baixo.

Os professores “não têm vez nem voz” para opinar sobre os anseios dos usuários no que concerne às suas demandas informacionais, o que impede uma interação mais efetiva entre educador e educando. Isso configura uma contradição, na medida em que ambos não participam dessa importante decisão.

É preocupante a insuficiência de títulos e volumes, principalmente voltados para a literatura infanto-juvenil, um dos principais instrumentos de formação de leitores conscientes, críticos e criativos. Outro entrave são as publicações que não atendem ao nível cultural nem do aluno nem do professor, além de ser grande o número de livros didáticos que não são utilizados.

Todas as medidas citadas acima são primordiais, mas percebemos, como a mais necessária, a contratação de um bibliotecário, com um preparo, tanto teórico quanto prático, para gerir, eficientemente, tal biblioteca, elemento imprescindível para a concretização dos objetivos a que a escola se propõe alcançar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Uma reflexão sobre este trabalho

É difícil não deixar, nas análises, marcas da nossa formação e índices de nossas percepções de mundo, o que nos leva a estar sempre mediando, ainda que inconscientemente, o que consideramos certo. Foi, portanto, com essa percepção que tentamos escrever sobre os assuntos ora enfocados.

Estamos para encerrar nosso estudo, expondo, no geral, as marcas deixadas e, ao mesmo tempo, propondo algumas ações que consideramos necessárias, pois entendemos que a educação, através de suas práticas leitoras, poderá ser um instrumento de compreensão e desvelamento do real. Ela é capaz de transcender as barreiras que se apresentam, participando da comunidade e cooperando com esta, traduzindo o sentido pleno da palavra “cidadania”, nos planos cognitivo e prático.

Ao refletir sobre esses aspectos, estamos cientes de que este estudo pode contribuir para o processo de transformação dessa realidade complexa. Temos a esperança de conquistar novos horizontes para a educação, em especial, para a aprendizagem da leitura e da escrita e, por conseguinte, corrobora, também, para as questões referentes à biblioteca escolar, a partir de concepções modernas e dinâmicas.

Nesse sentido, a leitura poderá ser uma das possíveis soluções para reverter a situação educacional brasileira, mas, para tanto, precisamos repensar as formas de desenvolver a leitura, desconstruindo uma visão pragmática e positivista estabelecida desde os primórdios da educação brasileira no concernente à leitura, ainda flagrante nas escolas públicas.

Dentro dessa linha de pensamento, discriminamos a problemática detectada durante a investigação e sugerimos algumas saídas para que a leitura possa vir a ser um divisor de águas na formação de educadores e educandos daquela unidade de ensino.

5.3 Sugestões para aos docentes

Com base nos depoimentos dos educadores sobre as dificuldades dos seus alunos em aprenderem a ler e escrever ou de entenderem e escreverem acerca do que acabaram de ler, constatamos que a maioria dos docentes ensina seus pupilos a lerem e a escreverem, utilizando habilidades de soletração de letras, depois, sílabas e, por fim, palavras. Ex: c-o-m-e-r, co-mer, comer.

Consideramos tal forma de aprendizagem como algo que se preocupa mais em fazer as crianças reconhecerem a simbologia da palavra do que, propriamente, chegar ao seu significado. Dessa maneira, os alunos percebem a leitura como a junção dos sons das letras para formarem sílabas, e, posteriormente, palavras.

Aprender as letras e sílabas separadas não é o pré-requisito maior para a leitura, uma vez que a mera decodificação de símbolos não contribuirá para o desenvolvimento cognitivo do colegial.

As propostas de leitura baseadas nas concepções expostas no decorrer deste trabalho enfatizam que o reconhecimento das palavras, em si, faz sentido para a aprendizagem das letras, ou seja, a leitura envolve, em grande proporção, a compreensão e não a decodificação.

Quando lemos, de fato, uma palavra, dificilmente lemos as letras ou as sílabas, mas sim o seu sentido, associando a sua imagem aos nossos saberes.

O grau de aprendizagem da leitura, por meio da compreensão, aumentaria o desenvolvimento do aluno em relação às práticas de decodificação, pois basta percebermos que, geralmente, só prestamos atenção às letras e às sílabas quando não entendemos a palavra por inteiro.

Por isso, propomos que os educadores comecem a trabalhar com matérias escritas que possam fazer sentido para as crianças. Os textos devem apresentar pistas contextuais, permitindo que os educandos entrem num jogo de adivinhação, no qual o mais importante é a suposição daquilo que está escrito, em detrimento do mero reconhecimento das letras.

Outro problema, observado, comumente, em sala de aula, durante o andamento do trabalho, foi o fato de os docentes encararem a leitura como atividade secundária. Ela tinha a simples função de corroborar com outra tarefa, como por exemplo, na produção de texto, que assumia o papel de materialização da leitura feita.

A leitura deve ser vista e desenvolvida como atividade primária, sem, necessariamente, ter a mera finalidade de responder questões, pois, como podemos deduzir, isso já se ritualizou e, geralmente, em nada contribui para o seu efetivo aproveitamento .

Os mestres devem ter em mente que a leitura e a escrita caminham juntas, em igual nível de importância, basta lembrarmos que, em tal processo, os sentidos obtidos, através daquela, só ganham um espaço de expressão mais concisa por meio desta.

O ato de ler e escrever possibilita novos achados de sentidos, por se caracterizar como uma ação de conflito entre um conhecimento novo, obtido por meio da leitura, e o conhecimento intrínseco, aquele de que já dispomos. Então, a partir disso, obteremos novas descobertas, que por sua vez, só serão percebidas de forma mais forte, quando lermos e escrevermos.

Consideramos que existe uma criação de sentido e uma nova aprendizagem a cada releitura e cada reescrita, pois, toda vez que lemos ou escrevemos sobre algo de que já

tínhamos conhecimento, aprendemos mais sobre o que foi lido, devido à comparação do texto com nossas novas experiências de vida adquiridas no dia-a-dia, através da interação com a sociedade.

Assim como em nós, dificilmente, despertar-se-ia o gosto de aprender algo com alguém que não mostrasse segurança e capacidade no que se propõe a fazer, da mesma forma, os alunos não se sentem motivados a aprender a ler com professores que não gostem de ler.

Seria interessante que os docentes se tornassem leitores, pois, através dessa atitude, eles conseguiriam testemunhar, com bem mais propriedade, o prazer dessas ações para os seus estudantes. Dessa forma, o professor estaria mais apto a orientar seus alunos, além de poder contribuir mais para o gosto deles pela leitura, através de seus depoimentos sobre livros que leu.

A leitura diária, em sala de aula, também é uma boa iniciativa a ser tomada pelo educador, pois, assim como precisamos nos alimentar para poder sobreviver, igualmente, devemos nos saciar de leitura e escrita, a fim de gerar impactos significativos para a nossa vida de modo geral.

Em pouco tempo, os estudantes começariam a descobrir tanto o prazer na leitura (tornando a fazer essa atividade de forma espontânea), quanto a satisfação na escrita, registrando acontecimentos importantes, pensamentos, poesias etc.

Outro fato a ser lembrado pelo docente, ao desenvolver práticas de leitura em sala de aula, é que cada aluno presente é um leitor que gosta de um tipo determinado de leitura. No entanto, muitas vezes, os educadores não percebem esse detalhe, além de não oportunizarem momentos para detectar esses vários leitores.

Daí resultam o desinteresse dos alunos, o baixo rendimento em sala de aula e, conseqüentemente, a evasão. Portanto, é imprescindível ao mestre saber qual o tipo de leitura de que os alunos gostam, o que, mais tarde, lhe servirá de trampolim para apresentar

a eles outros gêneros e tipos textuais.

Mais uma falha de alguns professores, na tentativa de insturar o gosto pela leitura e escrita, é o uso de livros paradidáticos obrigatórios e, juntamente com eles, as fichas de leitura, que, por vezes, não exercem valor nenhum para o aperfeiçoamento da arte de ler.

A imposição dessas práticas de leitura acaba por adquirir um caráter punitivo, cujo único objetivo é a memorização vazia de informações para a realização de uma prova. Vale ressaltar, ainda, que, na maioria das vezes, só existe uma resposta para as questões propostas, impedindo o aluno, por conseguinte, de expressar sua opinião referente ao texto.

Ler e escrever devem ser vistos como uma arte, pois não existe uma única e eficaz forma para se alcançar esse objetivo. Cremos que cada indivíduo descobre, ao seu modo, os instrumentos e os recursos mais significativos para tornar a leitura e a escrita elementos essenciais e agradáveis no seu cotidiano.

Assim, quando isso é visto como um processo a ser construído, não faz sentido considerar qualquer tipo de padronização para a aprendizagem da leitura. Como um artista, o leitor não consegue viver com receitas, regras e normas impostas. Tais estratégias só contribuem para tolher a criatividade do leitor.

5.2 Sugestões para a Biblioteca Escolar

A biblioteca escolar deve assumir a sua dimensão educativa, cultural e lúdica, propondo atividades que possam ampliar a vivência cultural de seus usuários, tais como:

- Concurso de obras literárias, autor (escritor/ilustrador), contadores de histórias, poesia, redação;
- Exposição de livros raros, obras de um determinado autor, originais de ilustração de trabalhos feitos por alunos, livros novos etc;
- Mural de notícias com matérias importantes sobre leitura, eventos (Bienal/lançamentos de livros, feiras etc.); nota sobre concursos, resenhas dos livros mais lidos na escola, comentários sobre filmes, peças etc;
- Hora do conto, do vídeo, da música, do teatro, do sarau de poesia etc;
- Oficinas de cartões, de ilustrações, de poemas, de máscaras etc;
- Encontro marcado sobre autor, livro em destaque, entrevistas e homenagens;
- Datas importantes: dia da poesia, dia nacional/internacional do livro, dia da biblioteca etc.

Como observamos, esse espaço tem uma função primordial para que os docentes possam utilizar práticas pedagógicas que contemplem as concepções teóricas propostas neste trabalho, porque, para nós, o conceito de biblioteca escolar perpassa a idéia de uma sala lotada de livros que, muitas vezes, não são utilizados e não atendem as necessidades dos alunos.

Considerando a biblioteca escolar como um espaço gerador de potencialidades, funcionando a serviço de todos os agentes da escola (alunos, pais e professores), é dever dela mediar a leitura através do oferecimento de suportes informacionais diversos e de programações voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A dinamização do acervo da biblioteca poderia gerar uma aproximação dos professores e alunos, fazendo desse espaço um ponto de encontro para ampliação de seus conhecimentos através da leitura, além de familiarizá-los com os materiais informacionais proporcionados pelas visitas, contribuindo, assim, futuramente, para aulas mais envolventes.

A relação entre professor, biblioteca e aluno na escola possibilitaria que o aluno desenvolvesse suas práticas leitoras com os recursos da biblioteca e com a participação do professor, trocando e compartilhando as idéias captadas da leitura.

É indispensável, portanto, uma representação ativa da biblioteca escolar para estar à frente de todas as reuniões e atividades desenvolvidas pela escola, com o objetivo de discutir melhorias, procurando entender um pouco mais sobre a comunidade escolar e interagir mais com ela. Isso mostraria a todos a importância de tal local.

Dessa maneira, reiteramos que a biblioteca escolar deve assumir sua dimensão educativa, deixando o estigma de ser um espaço na escola para visita programada ou de punição de alunos indisciplinados, mandados até ela como uma forma de castigo.

Atividades de divulgação da biblioteca escolar poderiam oportunizar aos professores e alunos, a possibilidade de conhecer, manusear e escolher os suportes informacionais lá existentes, além de contribuir para mudar o estereótipo de ser um espaço improdutivo, desagradável e sem muita importância para o processo de aprendizagem.

A manifestação mútua de docentes, coordenadores, diretores e, até mesmo, dos alunos em prol da biblioteca escolar, poderia ser uma forma de contribuição para fazer dela um espaço encantador, pois, unidos, eles identificariam as necessidades prioritárias e tentariam tomar providências na medida do possível.

Finalizamos, aqui, nosso estudo dizendo que, no decorrer deste, encontramos alguns entraves que dificultaram certas ações, mas também, em outros momentos, achamos aberturas que nos proporcionaram um grande aprendizado.

Compreendemos que pensar num objeto de estudo, desenvolver objetivos e métodos não é fácil, todavia, isso proporciona ao pesquisador o prazer das descobertas, o aprofundamento do saber na área eleita para investigação e o doce sabor do dever cumprido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho de. **Mediação pedagógica na formação do leitor de educação de jovens e adultos**: uma análise do Projeto Acreditar da Secretaria Municipal de Educação de Natal/ RN. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: de 1º a 4ª séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRAGGIO, Silva Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista a sóciopsicologia. Porto Alegre. ARTMED, 1992.

CARVALHO, Ana Maria Sá. **Políticas de leitura e biblioteca escolar**: um jogo de silêncios na educação cearense. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. Portfólio na Educação. **Revista de Letras**. Fortaleza, n. 23, v. 1/2, Jan/ Dez. 2001

CEARA Secretaria de Educação Básica. **Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**. Fortaleza: [s.n], 2004.

DELORS, Jacques (Org). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999.

DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor!. In: LEITE, Sérgio Antônio da silva (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____ **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 20.

FREIRE, Verônica. A maioria dos alunos da 4ª série não sabe ler. **O Povo**, Fortaleza, 07 jul. 2004. p.10. Caderno 3

FREITAS, Maria Tereza de assunção. A psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vigotsky. In _____ **Vigotsky um século depois**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998.

_____. Vigotsky. In: _____ **Vigotsky e Bakhtin**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF; São Paulo: Ática, 1994. cap. 4.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula. **Presença Pedagógica**. v.8, n. 45. p. 37 – 49, maio/jun. 2002.

JOUVRE, Vicent. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MILANESI, Luiz. **Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é biblioteca**. 5. ed. São Paulo. Brasiliense, 1988.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **PROLER: concepções diretrizes e ações**. Rio de Janeiro,

2002.

KIRCH, Irvin et al. **Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura: resultados do PISA 2000**. São Paulo: Moderna, 2004.

RODRIGUES, João de Arruda Câmara. Ler, escrever e recriar a vida: o processo de estar em mutação. In: CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva. **Ler... : Caminhos de transformação**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2005. cap. 3, p. 43.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da Biblioteca Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA NETO, Casemiro. Novas esfinges, outras decifrações, recepção e comunicação: a leitura como pista teórica. **Olhar Midiático**. Fortaleza, p.10, set.1998.

_____. A comunicação em busca de um novo paradigma. In: _____. **No ar, o som das águas. Projeto radiofônico: da gênese da recepção**. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro – ECO.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3.ed. São Paulo: Cortez:Autores Associados,1986.