

LEITURA FRUIÇÃO EM SALA DE AULA: SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Bárbara Carvalho Marques Toledo Lima¹

Heloísa Helena de Oliveira Azevedo²

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada por ocasião da elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, cuja problemática centrou-se em desvendar estratégias que pudessem ser favoráveis à formação do aluno leitor no espaço escolar. Tal formação, embora se constitua tarefa essencial da escola, é também marcada por muitas resistências, como a constante falta de interesse pela leitura por parte dos alunos, que têm demonstrado buscá-la somente quando pressionados pelos seus professores. Assim também tem se encontrado carência na metodologia que a própria escola utiliza para introduzir os alunos no mundo da leitura. Tais metodologias têm afastado ainda mais os alunos dos livros, mesmo quando a intenção é aproximá-los. Nesse sentido, objetiva-se discutir no presente artigo como o trabalho do professor com a leitura na sala de aula pode despertar no aluno o interesse e o gosto pelo livro, ao invés de provocar o afastamento e a rejeição pelo mesmo.

Palavras-chave: Leitura. Escola. Professor. Formação do leitor.

READING BY PLEASURE IN THE CLSSROOM: SUPORT FOR THE READER'S FORMATION

Abstract

This article results from a research developed during the preparation of a final course paper, which aimed at unveiling strategies that could be favorable for the formation of the reader in school. Such training, although it constitutes the essential task of the school, is also marked by much resistance such as the constant lack of interest of students who have demonstrated only to search for reading when pressured by their teachers. The methodology adopted by school to introduce students to the world of reading has also showed inadequacy. Such methods have distanced more students from books, even when the intention has been to approach them. In this sense, the objective of this paper is to discuss how the teacher's work with reading in the

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC. Contato: barbara_mt@yahoo.com.br

² Doutora em Educação – Docente/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. Contato: hazevedo@puc-campinas.edu.br

classroom can arouse the student's interest and taste for the book, instead of causing distance and even rejection.

Keywords: Reading. School. Teacher. Reader education.

Introdução

Trazer ao aluno uma nova concepção de leitura e livro, que esteja desvinculada das propostas fragmentadas da leitura escolarizada, ainda dentro do ambiente escolar, é um grande desafio aos educadores que acreditam na importância da educação literária. Assim, acredita-se que ler histórias para os alunos é uma das práticas que pode vir a contribuir significativamente com tal educação.

O principal desencadeador da descoberta do prazer que os livros podem trazer é, sem dúvida, o professor que precisa oferecer estímulos por meio de uma prática baseada em intencionalidades.

No entanto, ao mesmo tempo em que traz incentivos, descobertas e interesse pelas histórias e livros, também pode vir a afastar o aluno disso tudo, dependendo muito de como é o seu trabalho com a leitura na sala de aula.

Por meio de pesquisa realizada em uma instituição escolar que apresenta práticas pedagógicas de sucesso para a formação do leitor, discutimos como esse processo tem se solidificado na prática e no cotidiano, principalmente por meio da leitura realizada pelo professor, que se coloca como modelo de leitor para seus alunos, influenciando-os, assim, a desejar descobrir o possível prazer do livro.

O Desenvolvimento da Pesquisa

A instituição de ensino na qual se realizou esta pesquisa é uma escola de rede privada do município de Campinas/SP, que atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Conhecer o trabalho da instituição, suas concepções e práticas cotidianas foi o primeiro passo. Muita observação foi necessária para atender a tais objetivos e o nível de ensino escolhido para a investigação foi o Ensino Fundamental, anos iniciais.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada com a diretora da escola, que foi audiogravada e, posteriormente, transcrita. Realizamos, também, a análise de depoimentos escritos por professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dessa escola, sobre suas experiências como leitoras (LUDKE, ANDRÉ, 1986; BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Com a transcrição e análise da entrevista foi possível entender qual a preocupação da escola com o processo de formação do leitor e, principalmente, como esse trabalho tem sido desenvolvido e organizado. Por meio dos depoimentos escritos, as professoras descreveram a formação do leitor a partir do seu próprio ponto de vista, relatando suas experiências mais significativas da vida particular e da sala de aula.

Antes de abordar como essa escola tem realizado seu trabalho, é importante que se valorize a instituição escolar como espaço fundamental no processo de formação do leitor e

principalmente que se conheça como esse trabalho vem sendo conduzido em nossa sociedade, pois, apesar de essencial, tem sido muito negligenciado.

O Papel da Escola e a Formação do Leitor

Para Rocco (1999), a escola é o ambiente no qual a leitura pode e deve ser exercitada e organizada. Enquanto uma instituição formal deve proporcionar práticas ligadas à ampliação do universo cultural do aluno, bem como às aprendizagens de diferentes campos do saber. Nesse sentido, todos os textos que circulam na sociedade necessitam também estar presentes na escola.

A instituição escolar é, portanto, o ambiente no qual as práticas de leituras estão mais propícias a se desenvolverem. Como afirma Klebis (2008, p.37):

A importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, além disso permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar e, ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola.

Fica difícil, no entanto, discutir como tais práticas vêm sendo conduzidas, pois, apesar de presentes, muitas das ideias que permeiam o ensino da leitura vêm imbuídas de mensagens no sentido de dizer que “a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas (para muita gente, “ir à escola” ainda é sinônimo de “aprender a ler e escrever”)” (SILVA, 1988, p.2). Assim, uma análise crítica vem sendo necessária com relação a esse cenário, indicando que muitas das práticas de leitura que ocorrem na escola, atendem a objetivos contrários à formação do leitor (SILVA, 1988).

Assim nota-se que cabe ao ambiente escolar decidir, por meio do planejamento de suas práticas, que tipo de leitores pretende-se formar. Klebis (2008, p.34) afirma que “(...) certas práticas escolares de leitura mais afastam do que aproximam os leitores dos livros, e que outras são capazes de proporcionar experiências de aproximação tão fortes que nos surpreendem [...]”. Portanto, apesar de, infelizmente, existirem práticas que podem afastar o aluno do próprio livro, existem outras que ainda podem aproximá-lo.

Diante dessa realidade, tem sido constatado que, muitas vezes, por tanto querer adotar o livro como uma fonte principal dos ensinamentos, a leitura é vista como uma obrigação no cotidiano escolar. Isso acontece dentro do parâmetro conhecido como “literatura escolarizada” (SOARES, 1999), em que a leitura é produzida *na escola para a escola*, com o objetivo de atender à necessidade que a instituição tem de realizar trabalhos com leituras. Com isso, propõe leituras de livros e textos e sempre cobra dos alunos, exigindo uma atividade ou avaliação sobre aquela leitura. Parece existir certa desconfiança por parte da escola, que necessita que o aluno prove ter lido determinado texto ou livro, “(...) a leitura é empreendida

para avaliar o desempenho dos alunos, ou simplesmente para verificar se a “leitura-de-fato” ocorreu [...]” (KLEBIS, 2008, p. 38).

E, assim, as escolas acreditam que estão formando leitores. É dentro desse parâmetro que a preocupação dos professores com relação ao desenvolvimento dos alunos como leitores tem gerado certo afastamento destes acerca da própria leitura, criando-se a mencionada visão escolarizada da leitura.

Há ainda que se considerar que existe outra fragilidade, apontada por Silva (1988, p.3), como a “mistificação daquilo que está escrito”, isto é, quando um texto trabalhado em sala de aula, por exemplo, não proporciona ao leitor o seu contexto, uma compreensão dos objetivos, a intencionalidade e a construção, tornando a leitura sem valor algum. O leitor não apreende a ideia do texto, ele simplesmente torna-se um mero receptor de palavras e códigos sem sentido que não lhe possibilita relacionar a leitura com o seu contexto.

Silva (1988) afirma ainda que esse tipo de leitura é constante nas escolas nas quais os alunos não demonstram uma crítica, um questionamento sobre a sua leitura e, mais uma vez, encaram-na como uma obrigação. Isso ocorre porque as escolas, em sua maioria, não consideram as produções de leitura de seus alunos, como o acesso aos textos que os interessem, exposição de opiniões, interpretações individuais, discussão das ideias, tempo para ler, entre outras. A escola de hoje quer produzir tudo muito rápido e então propõe aos alunos uma grande quantidade de textos e livros para serem lidos num determinado tempo, restringindo o ato pedagógico somente à leitura e perdendo assim o verdadeiro significado do texto. Não significa que as escolas tenham que deixar de usar o livro como ato pedagógico, mas precisam ter conhecimento de que esse ato necessita ser envolvente, já que a escola tem um papel importante na criação do gosto (ou desgosto) pela leitura.

Ainda, referindo-se à fragilidade de querer produzir tudo muito rápido, Silva (1988, p.7) afirma que a escola deixa a desejar com relação à utilização de bibliotecas e acervos: “A procura por máquinas de xerox visando à reprodução de textos retalhados para o consumo rápido é bem maior do que o número de visitas à biblioteca”. Mesmo porque estas geralmente estão longe da sala de aula e é muito mais fácil colocar a cópia como único meio para o trabalho em sala de aula. Assim, nota-se que muitos estudantes finalizam sua trajetória de escola sem terem visitado uma biblioteca e sem sequer terem uma experiência com livros.

Nota-se que a problemática é grande, mas não há como discuti-la sem apontar o fundamental papel do professor nesse processo de formação do leitor no ambiente da sala de aula. Para Rocco (1999, p.113) “[...] alguns requisitos devem ser exigidos desse professor a fim de que seu trabalho com leitura tenha êxito”, tais como uma avaliação crítica dos conceitos de leitura, um posicionamento de firmeza e segurança diante das práticas de leitura, o saber escolher textos de qualidade e seu papel como professor-leitor.

Nessa perspectiva, é evidente que o professor, principal mediador do processo do aluno na sua formação como leitor, deve oferecer condições mínimas para que seus alunos se aproximem do livro em um convívio envolvente, não por mera obrigação e nem por tão pouca espontaneidade. Além disso, é necessário ter em vista que não é possível formar alunos-leitores se não existirem *a priori* professores-leitores, que transponham, principalmente, uma relação de afetividade com seus alunos no espaço escolar (KLEBIS, 2008).

Assim, há indícios de que a forma como o professor conduz suas práticas pedagógicas em torno da leitura na escola é que vai proporcionar a aproximação ou o afastamento do aluno

perante o ato de ler. “Se a escola vem formando não-leitores, ou leitores que não gostam de ler, é porque, entre outros equívocos, há algo de errado no modelo de leitura assumido por ela e que se reflete nas práticas de leituras oferecidas por seus professores [...]” (KLEBIS, 2008, p.44)

Portanto, conclui-se que a escola, vista como principal instância engajadora do processo de formação do aluno-leitor, necessita avaliar sua prática, bem como seus fazeres pedagógicos, pois só revendo seu verdadeiro papel como formadora de sujeitos atuantes na sociedade, poderá construir condições favoráveis à aproximação do aluno com os livros, assim como proporcionar uma prática eficiente do processo de aquisição do hábito de leitura por parte desses alunos.

O Papel do Professor-Leitor

Com a pesquisa-campo realizada na instituição escolar, foi possível compreender quais metodologias podem contribuir com a aproximação do aluno ao livro. É perceptível que dentre suas práticas, a escola tem se preocupado em apresentar o livro aos alunos através da leitura realizada pelo professor na sala de aula, sem exigir que prestem atenção, pois não vão aplicar uma atividade depois de ouvir a história. É merecedor ao aluno submetê-lo a momentos de leitura, pois

Acreditamos no poder que a história tem de provocar emoções e despertar o ouvinte para o fascínio da palavra escrita e da leitura. Sabemos também que a história contada na sala de aula é o elo entre o leitor e o livro, afinal é através das histórias narradas que podemos fazer brotar no ouvinte o desejo de querer ouvir, ler e descobrir outras histórias. Como no dito popular, “uma história puxa a outra”. (MICARELLO e FREITAS, 2002, p. 107).

Silva (1988, p.79) afirma que a leitura em voz alta realizada pelo professor tem a responsabilidade, e também o privilégio, de incentivar nos alunos o gosto pela leitura, pois “ao ouvir os textos lidos em voz alta, as crianças vão criando consciência dos aspectos da expressão escrita [...]”.

E quando o professor lê para seus alunos, está oferecendo a ele um modelo de leitura oral (LAJOLO, 2005). Como dizia Cecília Meireles (1979, p. 42), “[...] o gosto de ouvir é como o gosto de ler”, portanto, quando o aluno é apresentado com uma boa leitura em voz alta, é apresentado a ele o quão maravilhoso é poder desfrutar-se de uma história escrita.

Além disso, o aluno, enquanto criança, tende a imitar o adulto em suas ações. Dessa forma, a leitura precisa ser mostrada a ele como algo que faz parte do cotidiano do professor, pois muitas vezes os alunos começam a se interessar pela leitura pela imitação do hábito de seu professor. Assim, é importante que este conviva e demonstre ter uma boa relação com os mais diversos materiais escritos (SILVA, 1988).

Isso acontece porque a criança é influenciada pelo meio em que está inserida. Fontana e Cruz (1997) afirmam que, para Vygotsky, os mais diferentes acessos que a criança tem com a escrita, a leitura, as notações musicais, entre outros, ocorrem por meio da interação dela com as outras pessoas, apropriando-se dos símbolos por meio dessa interação com o outro. E a partir disso

A criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de *internalização* (CRUZ, 1997, p.61).

É nesse sentido que Lajolo (2005) acredita que a aquisição da fala e a da leitura são muito parecidas. Isso porque a fala, que antecede a leitura, acontece quando se ouve a comunicação verbal nos meios sociais, ou seja, na interação entre as pessoas. A criança aprende a falar quando se comunica com o mundo, de acordo com sua necessidade. E assim,

De forma parecida, é quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. Assim como, falando conosco em uma determinada língua quando éramos pequenos, adultos e crianças mais velhas nos ensinaram a falar essa língua, é em situações coletivas de leitura que nos tornamos leitores. (LAJOLO, 2005, p. 28).

Portanto, acredita-se que os alunos precisam de modelos de leitores que mostrem prazer e entusiasmo ao ler. Na escola, o professor é esse modelo, que pode vir a motivar seus alunos a lerem quando se torna o outro que vivencia a leitura. “Podemos dizer que a figura do professor como leitor e modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores” (GROTTA, 2001, p.148).

Para que isso se torne possível, que esse modelo de leitor venha a ter significado para o aluno, é preciso que o professor tenha clareza de seus objetivos em ler para seus alunos e prepare a leitura antes de iniciá-la para a turma. Temos visto que leitura em voz alta é um ato que exige certa responsabilidade, pois ao se colocar como um porta-voz, o professor faz com que, nesse momento, este seja o único contato do aluno com a história (LAJOLO, 2005).

Para Barros (2006, p.137),

O professor que se percebe como mediador da leitura para seus alunos precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensaborias.

No entanto, o professor não precisa ser um leitor compulsivo, mas é fundamental que tenha domínio daquilo que está lendo, mostrando envolvimento e gosto por essa prática (GROTTA, 2001), pois

Quando lemos em voz alta, podemos — por assim dizer — *dirigir* as reações dos ouvintes, fazendo, por exemplo, uma leitura mais dramática ou mais irônica. E podemos também — infelizmente — matar o interesse pela leitura se fizermos uma leitura monótona, gaguejada ou mecânica. (LAJOLO, 2005, p.29, grifos do autor).

Observa-se que a preparação é uma das etapas que a instituição-campo pesquisada considera como fundamental. Os professores procuram organizar o momento da história bem antes dele acontecer.

Para Borges e Bortolin (2006), “a primeira etapa da preparação consiste na leitura da história, extraindo do texto todos os elementos nela existente e tentando ao máximo vivenciar as emoções dos personagens” (p.142). Assim é possível conhecer um pouco mais daquilo que os alunos irão ouvir. A preparação fazia com que os professores da instituição-campo tornassem o momento de ler histórias mais interessante e intencional.

Isso acontece porque quando há preocupação em preparar o momento de leitura fruição, além de se estar considerando a importância que existe nessa ação, a intenção destina-se em trazer o significado da leitura para o aluno. O professor só age assim quando realmente entende o valor, o prestígio e a necessidade de ler para seus alunos na sala de aula. Rigolet (2009, p.96) afirma que

[...] a preparação para um acto de leitura, especialmente quando destinado a um grupo de crianças, é essencial: quanto mais exaustivo e pormenorizado for este tempo de preparação – cuidando de cada detalhe como se fosse da máxima importância -, maior hipótese de sucesso terá a narração em si.

Em sua pesquisa, Grotta (2001) mostrou a importância do papel do professor na constituição do aluno como leitor e principalmente de se ter o professor como o modelo de leitor para os alunos. Ela afirma que, para os sujeitos pesquisados, “mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, era significativa a forma como eles liam, a desenvoltura e o prazer que demonstravam pela leitura, quando se propunham a ler em sala de aula [...]” (GROTTA, 2001, p.148).

Observa-se o quanto a preparação pode auxiliar na desenvoltura do professor ao transpor a leitura e o quanto isso interfere no despertar do interesse dos alunos pelas histórias. Assim, não basta apenas que os professores leiam, mas que se preocupem em como estão lendo.

Aqui se entra de uma questão importante: a de considerar o papel do professor-leitor primordial para desenvolver práticas de leitura, pois “como já vimos nas histórias de leitura, alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura têm mais chances de também gostar de ler” (LAJOLO, 2005, p.27).

O professor precisa manter certa familiaridade com o livro, conhecendo desde a capa até o conteúdo. Precisa treinar e ensaiar sua leitura para que mantenha a atenção dos ouvintes e para não gaguejar, nem engolir as palavras. Respeitar a pontuação, ter entonação na voz e não transmitir uma leitura mecânica também são aspectos fundamentais (LAJOLO, 2005,

p.33), pois “para que se entenda o que alguém lê, é necessário que quem lê leia bem [...], afinal, é pela voz do leitor que os ouvintes vão ler o texto”.

Rigolet (2009, p.97) mostra a importância de serem consideradas “as características específicas que a voz adquire para exprimir determinadas conotações”, que são: “o ritmo da fala” (o ler rápido ou devagar de acordo com a ação dos personagens); “a altura do tom de voz” (o falar alto ou sussurrar durante o percurso da narração); “o timbre da voz” (fazer vozes diferentes para personagens diferentes, criando assim a personalidade de cada um deles); e, por fim, a “melodia ou entonação” (a importância de respeitar a pontuação para que o ouvinte compreenda a leitura).

Rigolet (2009, p.103) afirma ainda que

Esta preparação minuciosa, até se tornar uma nova forma de encarar os textos, “dissecando” todos os seus aspectos geradores de significados, até se transformar num hábito espontâneo, tem de ser respeitada, para o bem estar do adulto e o tal envolvimento positivo dos pequenos.

É claro que isso acontece em um processo, precisa ser treinado e vai se aperfeiçoando com o tempo, mas, com certeza, “as crianças sentem quando preparamos a história” (PIZA, 2006, p.129).

Portanto, considerar alguns aspectos da leitura é fundamental para que os alunos se sintam envolvidos na história e, conseqüentemente, adquiram o gosto por aquilo que estão ouvindo. Dessa forma, acredita-se que o aluno não deve ser obrigado a ouvir a história, pois é a voz do professor, ao iniciar uma leitura para a classe, a responsável pelo convite.

Todos os dias as professoras da escola pesquisada realizam uma leitura com seus alunos, e sempre essa leitura está inserida na rotina de sala de aula. É importante entender que ao iniciar uma leitura devem ser evitadas as conhecidas “rodinhas”. É imprescindível que o aluno possa escolher o lugar onde sentar e através da roda nem sempre poderá ficar num espaço desejado por ele. Além disso, o professor, na roda, poderá ficar muito distante dos alunos que estão à sua frente, por causa do espaço vago existente entre eles. Portanto, é importante que o professor procure sentar-se de frente para seus alunos, sempre lembrando que eles terão liberdade para se posicionarem da maneira como julgarem mais conveniente (RIGOLET, 2009).

Quando é permitido ao aluno escolher o lugar, valoriza-se o fato que ouvir histórias não é um ato obrigatório, e se algum deles ficar em pé, deitado, ajoelhado ou debruçado ao ombro do professor, não há problema nenhum (RIGOLET, 2009, p.113), pois se deve “tolerar qualquer tipo de posição corporal”. A autora afirma ainda que

Quanto mais uma educadora quer controlar o seu grupo, mais ela o perde (nesta situação particular da leitura, pelo menos). Quando a motivação é espontânea, de ambas as partes – leitor/ouvintes –, o momento torna-se mágico, cada membro do grupo sentindo um prazer sincero, experimentando a magia da ludicidade, o ambiente caloroso e descontraído, enfim, este flui de afectos que, para nós, deveria representar o objectivo primeiro e último de qualquer acto de leitura. (RIGOLET, 2009, p.113).

Mas, então, como chamar o aluno para ouvir a história?

Primeiramente, é importante ressaltar que o momento de contar histórias deve estar inserido na rotina dos alunos, para que eles saibam que, em determinada hora de seu dia, é a hora de ouvir histórias. Dessa forma é válido lembrar que “a Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo” (MEIRELES, 1979, p.28). Ou seja, não se deve ler para os alunos em horas vagas do dia-a-dia, é preciso mostrar que ela é tão importante quanto qualquer outra atividade e por isso é prevista na rotina de sala de aula. Apesar de não ser obrigatória, como aparentemente são as outras atividades, aos poucos o aluno vai percebendo o quanto seu professor valoriza a leitura assim como valoriza as outras atividades do cotidiano escolar, deixando que o interesse por ouvi-la parta do aluno, mas sempre com a mediação e motivação do professor.

Rigolet (2009) resalta que é importante que se aprimore um ritual para iniciar a leitura, sempre com uma mesma frase, por exemplo, ou uma mesma canção, que faça parte da rotina, para que os alunos saibam que naquele momento, é a hora de ouvir histórias. Nunca se deve obrigá-los a sentar, ou chamá-los diretamente para ouvir a história, pois isso deve ocorrer de maneira espontânea, pelo interesse que vai surgindo no próprio aluno. Assim também deve ocorrer quando se finaliza a história. “É necessário concluir a narração com outro ritual, o de saída, este (...) é tão importante e estruturador quanto o seu pendente, o ritual inicial” (RIGOLET, 2009, p. 125).

Outro aspecto relevante que se notou durante a pesquisa, além da rigorosa preocupação em não tornar a leitura como algo obrigatório, foi a importância dada pelas professoras com relação ao livro que se deve escolher para realizar a leitura para a classe.

Colocando isso em questão, resalta-se que, para formar leitores, é fundamental que “as escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar a descoberta do prazer de ler” (SOARES, 2009, p. 27),

Logo que se pensa em seleção de obras, muitos professores parecem estar preocupados em acertar na escolha que provavelmente é a mais adequada para o aluno, ou seja, seus pensamentos destinam-se em escolher obras classificadas para uma determinada idade, ou em sempre adotar autores mais conhecidos da literatura infantil.

Pode-se chegar a determinar como seria um livro adequado às crianças. Seria um grande alívio obter-se tão sábia receita. Mas poderia acontecer que o leitor se desinteressasse por esse livro sob medida, trocando-o por outros, tidos por menos recomendáveis. (MEIRELES, 1979, p. 28).

É equivocado da parte do professor ou da escola escolher sempre obras de autores mais conhecidos, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, entre outros, que não deixam de ser excelentes autores, mas restringem o universo do aluno no que diz respeito à literatura brasileira, que é um tanto quanto diversificada (SOARES, 1999).

Soares (2009, p.28) afirma que

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que a literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como

uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia.

Apesar de existirem inúmeras indicações de livros que são nomeados como “apropriados”, pelo seu gênero ou autor, para uma determinada idade, não há como saber se os alunos vão ou não gostar da obra, não se pode julgar um livro com o intuito de escolher aqueles que se supõe que os alunos vão gostar. Pois, e se alguns gostarem e outros não? Abramovich (1991) fala que também é importante que alunos venham a não gostar da história, pois é o espírito crítico deles. E para saber se gosta ou não, o aluno precisa conhecer livros diversificados,

Por isso, em lugar de classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso (...) da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não. (MEIRELES, 1979, p. 27).

Portanto, para que os alunos possam criar opiniões sobre seus livros ou obras preferidas é preciso que o adulto, no caso o professor, mostre a eles, por meio da sua leitura na sala de aula, obras das mais diversas possíveis, que possibilitem ampliar seu repertório literário.

No entanto, ao escolher um livro é preciso que haja uma análise minuciosa. Para Rigolet (2009), o material deve ser provido de muita qualidade e principalmente caberá ao professor, após a leitura repetida da história escolhida, antes de submetê-la ao aluno, questionar qual a mensagem e os valores que esta transmite e quais emoções e sentimentos ela aborda. Para a autora Rigolet (2009, p.96) “uma auto-análise é sempre fundamental, porque só podemos transmitir de forma correcta o que compreendemos bem e o que sinceramente nos motivou durante e após a leitura”.

Assim também complementam Borges e Bortolin (2006, p.142), quando afirmam que “somente a história que nos dá prazer poderá ser transmitida com prazer”.

Dessa forma, além de ser necessária uma análise do material escolhido, o professor precisa gostar daquilo que está lendo, para que, como já apontado, não faça uma leitura mecânica. Ao realizar a leitura prévia do livro, ele é o responsável em analisar quais os valores que determinado livro quer transmitir. Assim, afirma Rigolet (2009, p.31): “avaliar a pertinência de um tema constitui sempre uma decisão delicada”.

Outro aspecto importante é despertar no aluno o gosto por determinado autor ou determinada obra. Se lerem autores diversificados, o professor aumentará ainda mais as chances de que seus alunos venham a identificar-se com algum autor. Grotta (2001, p.150) afirma que

Cabe ao professor investigar o fio condutor (os caminhos que a formação de seus alunos tem trilhado) e enriquecê-lo com outras leituras, ampliando seus referenciais quanto aos gêneros literários e às temáticas abordadas, para possibilitar que a leitura participe da formação do aluno, transforme seu modo de ser e pensar sobre si mesmo e o mundo.

Nesse sentido, é importante que o professor seja leitor para seus alunos de diversos textos, que sugira livros para eles, comente sobre seus autores preferidos, conte quais são os livros que já leu e, principalmente, mostre aos alunos que seu conhecimento e repertório de livros é muito maior do que aquele adquirido dentro da escola (GROTTA, 2001). Esse momento, em que o professor demonstra sua verdadeira relação com o livro, desperta no aluno “um desejo de relacionar-se com a leitura, algo que ele percebe dar muito prazer ao professor” (GROTTA, 2001, p.150).

É também relevante que o professor pronuncie o nome do autor do livro que leu ou vai ler aos alunos. Grotta (2001) afirma que o professor, ao se colocar como um formador de leitores, ao invés de só ler para seus alunos, precisa inseri-lo no mundo dos livros e da leitura, e assim, portanto, apresentar obras, autores e indicar novas leituras.

É perceptível o fato de que toda essa inserção do aluno no mundo da leitura só é possível se realmente existir o professor-leitor, pois “(...) se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1993, p.53).

Grotta (2001) afirma que não é somente um professor que tenha um repertório de muitas leituras é quem pode vir a contribuir com a formação do aluno leitor, podendo ele próprio passar por um processo de construção. Mas os professores precisam entender a importância de serem leitores, e procurar aprofundar seu nível de aproximação com a leitura, para que possam ter domínio daquilo que estão lendo, além de ampliar seus conhecimentos sobre o gênero literário e as diferentes obras que possam indicar aos alunos.

É dessa forma que o trabalho com leitura na instituição-campo pesquisada tem acontecido, com intencionalidade, sabendo os objetivos de trabalhar com o livro e a leitura na sala de aula, entendendo a importância de estabelecer professores como leitores para si e para seus alunos.

Considerações finais

A formação do aluno como leitor tem se configurado como tema de grande relevância quando se discute o desenvolvimento do aluno no âmbito escolar. Muitas práticas escolares que se consolidam com esse objetivo estão presentes hoje nas salas de aula e uma discussão acerca da condução dessas práticas têm sido necessária para que se entenda o porquê, apesar das permanentes atividades com leituras, de muitos alunos afirmarem não gostar de ler.

A escola, ao tentar inserir o aluno no mundo da leitura, tem apresentado fragilidades no trabalho, principalmente quando a impõe como algo obrigatório ou quando propõe atividades em que o aluno torna-se um mero receptor de palavras e códigos, longe de entender o significado e sentido da leitura (SILVA, 1988).

Dentro do ambiente escolar, inúmeras são as práticas que podem ser adotadas para formar verdadeiros leitores e, para isso, é preciso que os alunos descubram a leitura pelo prazer e não a vejam somente como ato pedagógico. Para isso é preciso que se tenha convicção e acredite que o prazer da leitura é aprendido (LAJOLO, 2005), mesmo que um professor ou a escola tenha adotado práticas que afastam o aluno da leitura, existe a

possibilidade de trazê-lo ao verdadeiro mundo da leitura, aquele que perpassa a imaginação, o deleite e o encanto pela palavra escrita.

Independentemente de como os alunos se portam perante um livro, é fundamental que o professor tenha conhecimento de que a escola é o ambiente no qual as práticas de leituras devem ocorrer e ele é o principal responsável por levar aos alunos, vindos de contextos diferentes, essas práticas de leituras (KLEBIS, 2008).

No entanto, para que suas práticas não afastem ainda mais os alunos da leitura, o professor precisa estar ciente de que é imprescindível planejar previamente o que pretende transpor e trabalhar com intencionalidades.

Na pesquisa realizada, procurou-se apresentar a instituição-campo como uma escola que trabalha com práticas intencionais, bem planejadas e dirigidas e tem formado seus alunos como leitores. Foi possível notar que há uma congruência entre as propostas da diretora da escola com o trabalho das professoras. Essa concordância permite que as práticas escolares promovam uma formação continuada do aluno como leitor.

Os relatos das professoras permitiram descobrir quais práticas, propostas pela diretora e assumidas e conduzidas pelas professoras, têm solidificado o trabalho de leitura da escola e principalmente como os alunos têm respondido a esse desempenho, deixando claro que seus desejos ou necessidades em relação à leitura têm sido progressivamente ampliados.

Neste estudo, após analisarmos as inúmeras práticas possíveis para formar leitores no ambiente escolar, evidenciamos aquela em que o professor se coloca como leitor para seus alunos, mostrando, de diversas formas, o prazer que a leitura pode trazer. Assim, o aluno é convidado a se inserir no mundo da leitura, dentro de um momento já estabelecido na rotina, tendo a oportunidade de ouvir uma história contada pelo seu professor.

Além disso, a prática não deve ocorrer como algo espontâneo, nos momentos vagos da rotina, o aluno precisa saber que seu professor valoriza o momento da leitura como qualquer outra atividade, porém essa não vem acompanhada de nenhuma obrigação (RIGOLET, 2009).

A leitura realizada pelo professor faz com que ele se torne o modelo de leitor para os alunos. E ao ver o seu professor envolvido com os livros, os alunos podem ser despertados para o desejo de também quererem vivenciar a leitura (GROTTA, 2001).

A leitura realizada pelo outro foi um dos aspectos que buscamos enfatizar nesse artigo, mostrando que os alunos podem aprender a gostar de ler pelos atos de seu professor que, fundamentalmente, deve ser um bom leitor.

Ressaltamos que, para aqueles que são ou pretendem ser professores e ainda não tiveram experiências com leituras, ainda existe a possibilidade de formar seus alunos leitores. Grotta (2001) afirma que, se o professor tem pouco conhecimento dos livros, precisa estar em busca constante da aproximação da leitura, para que tendo domínio e ampliando seu repertório de leituras, possa transformar a si mesmo e a seus alunos.

Assim, finalizamos esse estudo, deixando claro que, apesar de termos apresentado práticas pedagógicas que possivelmente venham a formar leitores, não existe um receituário para tal formação. O professor, o aluno, a escola e a família são oriundos de contextos diferentes e isso é o que vai conduzir qualquer proposta que pretendemos adotar. Não há possibilidades de trabalhar práticas que alienadas e desvinculadas daquilo que os leitores vivenciam.

Referências

- BARROS, Maria Helena T. C. de. O professor como mediador da leitura. IN: BARROS, Maria Helena T. C. de; BORTOLIN, Sueli e SILVA, Rovilson José da. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994
- BORGES, Silvia Bortolin e BORTOLIN, Sueli. Hora da História: toda criança merece. IN: BARROS, Maria Helena T. C. de; BORTOLIN, Sueli e SILVA, Rovilson José da, **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA editora, 2006
- FONTANA, Roseli e NAZARÉ, Cruz. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GROTTA, Ellen C. B. Formação do leitor: importância da mediação do professor. IN: LEITE, Sergio A. da S. (org). **Alfabetização e letramento: contribuições para a prática**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. IN: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.
- LAJOLO, Marisa. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola**. As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PIZA, Carmelina de Toledo. **Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra**. Contribuições para a formação do professor-contador de histórias. 4ª edição. Americana/SP: Adonis, 2006.
- MICARELLO, Hilda A. L. da S. e FREITAS, Luciléia R. de. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com Leitura e Escrita na escola. IN: FREITAS, Maria Tereza A. e COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Direção de Fany Abramovich. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1979.

RIGOLET, Sylviane A. **Ler livros e contar histórias com as crianças:** como formar leitores activos e envolvidos. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

ROCCO, M. T. F. Leitor, leitura, escola: uma trama plural. IN: PRADO, Jason e CONDINI, Paulo (orgs.). **A Formação do Leitor.** Pontos de Vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SILVA, Ezequiel. Theodoro. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura literária infantil e juvenil. IN: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **A escolarização da leitura literária.** O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. IN: MACHADO, M. Z. V. [et al.] (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.