



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

LENILDA ALENCAR DE ALMEIDA

**LER E INTERPRETAR TEXTOS:
OS NÍVEIS DE LEITURA DOS ALUNOS
DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS - PB

2009

LENILDA ALENCAR DE ALMEIDA

**LER E INTERPRETAR TEXTOS:
OS NÍVEIS DE LEITURA DOS ALUNOS
DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a Idelsuite de Sousa Lima.

CAJAZEIRAS - PB

2009



A4471 Almeida, Lenilda Alencar de.
Ler e interpretar textos: os níveis de leitura dos
alunos do 4º ano do ensino fundamental / Lenilda Alencar de
Almeida.- Cajazeiras, 2009.
34f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Formação de
Professores, 2009.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Leitura. 2. Interpretação de textos. 3. Níveis de
leitura. 4. Ensino fundamental - leitura. I. Lima,
Idelsuíte de Sousa. II. Universidade Federal de Campina
Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 028

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela companhia em todos os momentos da minha vida.

A minha família que me ensinou a verdade, a não temer desafios, a superar obstáculos, com humildade, lutar pelos objetivos que se quer concretizar, e a alegria de viver.

À minha orientadora Idelzuite de Sousa pela dedicação durante o curso de Pedagogia e ~~na~~ realização deste trabalho, que sem sua necessária sabedoria e ajuda não teria sido concretizado.

Aos meus amigos pelo apoio e incentivo, demonstrando incontestável.

Aos professores do curso de Pedagogia, pelos ensinamentos valiosos e atenção nesse período.

"A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita exatidão".

Francis Bacon

Resumo

O presente trabalho sobre "Níveis de desenvolvimento dos alunos em leitura" apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o nível de desenvolvimento de leitura de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. O mesmo tem como objetivos: Analisar a relação entre a leitura de textos e a interpretação dos mesmos e, compreender o nível de desenvolvimento em leitura dos alunos. Para atingir tais propósitos foi utilizado como instrumento de coleta de dados testes de leitura e interpretação de textos, no sentido de identificar o nível de leitura e interpretação em que os alunos testados se encontravam. Os testes realizados foram elaborados a partir de uma adaptação de outros textos, tendo como base os estudos de Ferreiro (1995). A pesquisa foi realizada de forma qualitativa. Os dados foram compilados e analisados a partir dos autores estudados. Os resultados deste estudo mostram que a maioria dos alunos está num nível de desenvolvimento de leitura aquém do ano de estudo no quais estão compreendidos.

Palavras chave: Leitura. Níveis de leitura. Interpretação.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 6 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 9 |
| 3. METODOLOGIA..... | 18 |
| 4. NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM LEITURA.. | 19 |
| 5. ANÁLISE DO ESTÁGIO..... | 26 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 31 |
| 7. REFERÊNCIAS..... | 32 |

1. INTRODUÇÃO

A leitura funciona como o principal instrumento para o desenvolvimento intelectual das pessoas em geral, e mais especificamente dos estudantes. Leitura, aqui entendida, não apenas como mera decodificação dos signos lingüísticos ou a chamada leitura mecânica, que para Martins (1994) é a "decodificação de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir de condicionamento estímulo-resposta".

Ler pressupõe, sobretudo, de acordo com Saussure (2002) a compreensão do significado e significante desses signos no contexto social e histórico ao qual pertencem o sujeito e o texto. Na concepção de Martins (1994) a leitura comporta um "processo de compreensão abrangente".

Assim, leitura não é simplesmente a decodificação das unidades significativas de uma dada língua em que o leitor decifra tais códigos sem passar além do campo visual. Significa compreender abrangentemente o significado e a intenção que os códigos lingüísticos efetivamente querem dizer, levando em consideração vários aspectos, tanto na própria vivência como no espaço histórico e geográfico no qual o leitor está inserido.

A leitura é um processo no qual torna possível o individuo atuar no meio em que vive, compreendendo sua função como agente de transformação, para melhoria, da sua própria vida e da sociedade em que vive.

É através da leitura que o estudante pode chegar a apreender todas as demais informações inerentes à sua vida. Os conhecimentos matemáticos, históricos, geográficos e outros serão melhores assimilados se o estudante desenvolver a capacidade de leitura e de interpretação.

Por ocasião da visita à Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na Cidade de Pombal levantei informações sobre a importância da leitura na vida dos estudantes. Nessa escola dialoguei com alguns docentes sobre aspectos concernentes à leitura dos alunos que ali estudam. Nessa conversa fui informada que os educandos, em sua maioria, apresentavam dificuldades no ato de ler quanto à fluência e interpretação da leitura.

De acordo com que o que foi relatado, os alunos conseguiam ler, mas o faziam de forma lenta e não interpretavam o que liam, fazendo apenas uma leitura decodificadora – mecânica.

Nas palavras dos docentes, os alunos liam apenas por obrigação e não se preocupavam em entender o que estavam lendo.

De acordo com Silva (2003:50):

a leitura se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode construir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica.

A Janela para o mundo que é aberta através da leitura pode ser oportunizada a todos os alunos, uma vez que ler não é a apenas reconhecer palavras mas, sobretudo, entendê-las. Segundo Silva (2003), a leitura quando permite o sujeito desenvolver seu senso crítico, pode gerar muitas descobertas. Ela permite que as pessoas descubram o que outras pessoas pensam, sonham e idealizam.

Na mesma perspectiva, a leitura possibilita ao indivíduo ampla visão e compreensão do mundo que o cerca. Pelo contrário, o indivíduo sem leitura vive num mundo “restrito”, é dependente de outro quando precisa utilizar a leitura no seu cotidiano. Nesse caso, pode-se dizer que um indivíduo sem leitura enxerga com os olhos dos outros.

Neste trabalho, procurei detectar como os alunos do 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental leem e interpretam os textos lidos. Sendo assim, elegi a seguinte pergunta de pesquisa: em que estágio do processo de aquisição de leitura os alunos se encontram?

Para atender a esse questionamento, tomei como base os seguintes objetivos:

- Analisar a relação entre a leitura de textos e a interpretação dos mesmos.
- Compreender o nível de desenvolvimento em leitura dos alunos.

A realização desse trabalho permitiu uma clareza maior sobre o tema, possibilitou a concretização de leituras referente ao assunto e contribuiu para adentrar ao universo da leitura na escola.

O trabalho que ora apresento organiza-se da seguinte forma: um texto introdutório, no qual está explícito o objeto de estudo e os objetivos. O *referencial teórico* aborda a visão de alguns autores sobre leitura sobre os quais o trabalho se baseia. Na *metodologia* apresento os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. No tópico denominado: *Leitura: análise da realidade em sala de aula* apresento os resultados da pesquisa, informações obtidas através da pesquisa concernente à leitura e interpretação com alunos das séries iniciais. Um capítulo a parte trata da *análise do estágio* em que relata o que foi desenvolvido com alunos na escola. E para concluir apresento as *considerações finais*.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A realização desse trabalho tem como base o estudo sobre leitura, fundamentado a partir da teorização de alguns estudiosos dessa área, tais como Martins (1994); Foucambert (1994)...

A leitura faz parte da vida das pessoas desde a mais tenra idade. Inicia-se, mesmo que de forma não muito significativa, a partir do contato da criança com o mundo, isto é, quando o indivíduo conhece as sensações, como carinho da mãe, o frio, o calor, o som, os gestos, entre outros que o envolve. Logo cedo à criança ler as expressões faciais das pessoas próximas identificando-as quando é de alegria ou de raiva. Na proporção da sua maturidade vai apreendendo a ler outras expressões como gestos, imagens. Assim, desde os primeiros contatos com o mundo a criança processa leitura. Todavia não a leitura das palavras.

A esse respeito Sartre *apud* Martins (1994, p. 15) diz: "Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele." Isso significa dizer que o contexto em que o indivíduo está inserido é um importante estímulo para o desenvolvimento do ato de ler. Quando o ambiente é propício, pode despertar na criança o gosto e o interesse pela leitura; porém em um meio desfavorável em que o indivíduo não encontra estímulo, o interesse pela leitura é seriamente comprometido. No entanto, não quer dizer que, o indivíduo que não estar inserido em um ambiente propício a leitura, fica impossibilitado de desenvolvê-la.

Em ambiente favorável ao processo de aprendizagem de leitura, muitas crianças nos primeiros anos de vida, mesmo sem nenhum conhecimento dos símbolos lingüísticos, já se envolve com a leitura. Elas se apossam de livros, que além de conter palavras, também possuem variadas ilustrações: imagens, desenhos, formas, cores etc. e assim já desenvolvem seu próprio método de leitura.

Essas crianças observando as ilustrações do livro, já fazem a sua própria "leitura" mesmo que diferente da história que está escrita no papel, mas é a sua leitura.

Por outro lado as crianças inseridas em ambiente em que a leitura não é estimulada e assim não estão envolvidas nesse processo poderão apresentar mais dificuldades para desenvolvê-la. Isso pode ser considerado uma barreira ao ato de ler.

Para MARTINS (1994, p. 18):

Quando desde cedo, vêm-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, restando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente constringida.

De acordo com a autora, o ambiente no qual o indivíduo está inserido interfere na construção do processo de leitura. Tanto as relações sociais quanto as condições materiais e culturais são fatores que influenciam na aprendizagem do ato de ler. Quando favoráveis, oportuniza ampliação do grau de leitura, já pelo contrário, compromete o seu desenvolvimento.

Assim as perspectivas quanto à leitura variam entre os indivíduos. Uma criança filha de pais leitores que tem contato com livros, jornais; que vê os pais lendo no trabalho ou para diversão; escuta histórias lidas, rabisca, recorta, desenha; enfim participa do mundo das letras alargará mais os horizontes da leitura.

Já uma criança filha de pais analfabetos que não tem nenhum contato com a leitura, não ouve histórias, não desenha ou rabisca e estão mais voltadas para a sobrevivência humana, não tem muitas expectativas e interesse pela leitura.

A leitura numa perspectiva social é constituída a partir de necessidades reais de uso na vida prática das pessoas quando exigem do indivíduo habilidades, seja para resolver situações ou para propiciar momentos de prazer. Para MARTINS (1994, p. 17) a leitura é desenvolvida:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam □ aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

Para a autora a leitura fará realmente sentido na vida do indivíduo quando este a utiliza para resolver situações impostas pela realidade. Se problemas no meio social são sanados através da posse da leitura, esta se tornará mais significativa para o indivíduo que dela fez uso.

Nesse sentido a leitura não se realiza apenas no ambiente escolar quando o educador a sugere ou a determina para assimilação desse ou daquele conteúdo. Mas na sua existência como ser social, na sua prática do dia a dia e assim como disse Martins (1994) ao "tentar resolver os problemas que nos apresentam — aí então estamos procedendo leituras."

Como a leitura não se realiza somente na escola, é coerente questionar qual o papel das instituições de ensino. Nesse ponto é de se concordar plenamente com o pensamento de FOUCAMBERT (1994, p. 10) ao dizer que "A escola deve ajudar a criança a torna-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler".

Assim, a leitura deve ser entendida com uma ferramenta que faça parte da vida do indivíduo, para dela se utilizar, de tal modo, que possibilite resolver situações diárias na vida social.

FOUCAMBERT defende energeticamente uma política de leiturização. Para esse teórico a alfabetização desconsidera os múltiplos aspectos sociais dos leitores, por está centrada na mera decodificação dos signos linguísticos.

Para FOUCAMBERT (1994, p. 110):

O ensino da decodificação segue uma rigorosa progressão que vai dos simples ao complexo, enquanto o aprendizado da leitura só pode se dar por meio da imersão não escrita, com a troca, a comunicação e a multiplicação das relações entre os escritos sociais e o mundo real. A decifração é ensinada num grupo homogêneo de crianças que, aos olhos do adulto, estão em mesmo estágio, ao passo que o aprendizado da leitura exige que se leia num grupo formado por usuários da escrita com diferentes competências.

Quanto à alfabetização Lemle (2001) ao se referir à leitura enfatiza os aspectos da decodificação dos sinais gráficos estabelecendo teoricamente algumas capacidades necessárias para a efetivação da alfabetização. De acordo com a autora, primeiramente a criança deve compreender o significado de símbolo para compreender a simbologia das letras. A partir daí, deve

entender a representação das letras/sons fazendo as correspondências adequadas para proceder à leitura das sílabas e das palavras.

Já para Foucambert (1994) as condições para um indivíduo aprender a ler, é estar integrado num ambiente que de fato utiliza socialmente, na vida prática, a escrita e não somente para apreender o processo de aquisição da leitura.

Dessa forma, o que torna-se eficaz no processo de aquisição de leitura são textos em que o aprendiz vai utilizar na sua vida. Para esse teórico não se aprende a ler lendo palavras, depois frases e somente por último texto. Foucambert (1994, p. 31) é incisivo ao afirmar que:

É preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles — quer se trate de textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas — mas é possível ser alfabetizado sem isso...

De acordo com o autor para tornar-se leitor é necessário estar em contínua interação no mundo dos escritos, está em contato com os mais variados tipos de textos manipulando-os ou testemunhando. Ainda, compreender a função desses textos na sociedade e fazer seu uso de acordo com a necessidade social. Sem isso é impossível tornar-se leitor. No máximo torna-se apenas alfabetizado.

Na sua concepção, ser alfabetizado é diferente de ser leitor. Ler é participar interativamente na prática social e ser alfabetizado é apenas ler sem dessa leitura fazer uso no meio em que está inserido. De acordo com seu ponto de vista, a leitura deve ser encarada como fenômeno social, na qual é uma via para a interação e participação na sociedade.

Inserir-se nessa corrente Silva (1981) ao dizer que "ler é, antes de tudo compreender". Para esse autor a leitura existe quando possibilita a compreensão, o entendimento do que foi lido.

De fato, para que exista a leitura, nessa concepção é necessário, que haja a compreensão. Do contrário, permanece na mera decodificação dos signos linguísticos. O mesmo Silva (1981, p. 43) em uma citação longa, porém, necessária assim se posiciona:

O propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes escritos por um determinado autor, numa determinada obra. O “compreender” dever ser visto como uma forma de ser, emergido através das atitudes do leitor diante do texto (...) Nesse sentido não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Nesse sentido, o referido autor fala que a finalidade basilar da leitura é a captação do sentido do texto que é fixado no discurso escrito. Todo texto é escrito para ser lido. A compreensão acontece quando o leitor decodifica os símbolos e descobre a intenção do autor, extraíndo para si a sua mensagem.

Nessa perspectiva, chega-se à leitura crítica. E, para que haja esse tipo de leitura, o leitor dever ser, acima de tudo, curioso e interessado, bem como desenvolver sempre uma atitude crítica em relação à leitura. Safady *apud* Silva (1981, p. 44) confirma essa posição:

(...) o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com texto, conflito representado por uma *ânsia incontida de compreender*, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual. (grifos do autor)

Daí a importância que seja trabalhado com os alunos aprendizes esse tipo de leitura. Se se trabalhar a leitura apenas para ensinar o aluno a ler, decodificar as sentenças haverá apenas decifradores de texto e não leitores.

Em consequência da leitura baseada na decodificação, os alunos não se desenvolverão como seres pensantes e agentes modificadores do mundo que o cerca. A decodificação nada tem a acrescentar na vida delas por consistir na mera decifração das palavras não havendo a compreensão de que trata Silva.

Para Silva (1981, p. 79) a leitura trabalhada no sentido compreensivo e abrangente é:

condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (...), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR E TRANSFORMAR. (grifos do autor)

Nesses termos muda a função da escola no que se refere ao trabalho com a leitura. Para MARTINS (1994, p. 34) a função do educador que:

não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Como diz Martins (1994, p. 34) os "interesses, necessidades, fantasias, dúvidas e exigências da realidade" é que a leitura deve entrar na vida escolar dos estudantes e não apenas como uma atividade didática desvinculada do contexto social e das necessidades reais do alunado, como pretexto para o professor avaliar se o aluno está lendo bem ou mal. A atividade de leitura dessa forma é para MARTINS (1994, p. 23) um ato penoso, pois:

Prevalece a pedagogia do sacrifício do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

A leitura quando trabalhada por obrigação ou como ferramenta para executar uma atividade escolar e não colocada o seu *porquê, como e para quê* não se tornará um mecanismo de inserção do indivíduo à atuar ativamente de forma consciente na sociedade da qual faz parte.

Com isso a necessidade de se trabalhar leituras partindo de textos que fazem parte do contexto dos educandos. Deve ser mostrado de onde foram extraídos, qual a sua função, para qual público, quem o elaborou, dentre outras informações que julgar importante e necessária a serem apresentadas.

De acordo com essa concepção FREIRE (2001, p. 11) afirma que: "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto." Sendo assim, a leitura deve ser trabalhada de forma que o objeto lido tenha sentido na vida do leitor e o conduza a relacionar com o mundo em que participa, tornando-se significativa.

A leitura não deve ser trabalhada como pronta e acabada como se o aprendiz fosse capaz de aprender somente o que lhe é transmitido. Ele não é um depósito vazio a ser preenchido apenas pelo que lhe é apresentado. A

leitura é construída na contínua interação em que as razões para a sua efetivação são interessantes e vividas.

Trabalhar a leitura não é tarefa fácil. Isso vai ao encontro do pensamento de Freire (2002) quando se refere a ato de ensinar dizendo que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Desse mesmo modo PILETTI (1997, p.102) diz que: “ensinar envolve procedimentos de ensino, estratégias, métodos e técnicas.” Nesse sentido com o trabalho de leitura em sala de aula deve envolver estratégias para que o aluno produza e construa a sua leitura compreendendo verdadeiramente a sua função, o seu papel na vida das pessoas e na sociedade.

Assim, a leitura não é um ensinamento pronto a ser transferido ao educando, mas dado a ele possibilidades de produção e de construção de acordo com as suas perspectivas e necessidade reais. O próprio leitor é quem desenvolverá o ato de ler através de suas estratégias e técnicas.

O ato de ler na perspectiva da leiturização permite o aluno a desenvolver-se quanto a uma produção escrita melhor; a desenvoltura da oralidade, aprimoramento de idéias próprias, capacidade de intervenção e participação na vida social.

A leiturização torna o indivíduo um cidadão mais participativo em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como, em busca de uma melhor forma de viver no seu meio. É nessa ótica que a leitura deve ser trabalhada para que estes se tornem leitores independentes e que desenvolvam poder sobre si mesmo e sobre o mundo.

Para que haja a leitura é preciso existir o texto escrito. Este é geralmente material concreto e assim sendo pode ser visto, sentido e apalrado. Em se tratando de um livro, a primeira atitude do leitor é pegar, folhear e até cheirar. Isso acontece porque, na leitura, entra em cena os sentidos. Se o livro for para divertir será consumido prazerosamente, se for teórico o leitor vai se esforçar para fazê-la de forma racional. Cada um desses momentos de leitura é para Martins (1994) denominado um tipo de leitura sendo de três tipos: *sensorial, emocional* ou *racional*.

Na leitura sensorial o leitor a faz basicamente utilizando os sentidos do tato, do olfato, da audição e da visão. Quando o leitor pega um livro e apalpa, folheia, observa a capa, as imagens, abre, fecha, olha o total de páginas, a cor das folhas dentre outros elementos, ele está fazendo a leitura sensorial.

Há uma tendência desse tipo de leitura ser a primeira a ser feita, pois o primeiro contato com um texto ou livro é analisá-lo sensorialmente. Porém não há uma hierarquia na tipologia de leitura. Bem explica MARTINS (1994, p. 77) quando diz:

Deve, pois, ficar claro não haver propriamente uma hierarquia, existe digamos, uma tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e a esta se suceder a racional, o que relaciona com o processo de amadurecimento do homem.

Assim, não podemos considerar hierarquicamente que a leitura sensorial é a primeira, a emocional como a segunda e a racional como a terceira, mas que há uma tendência de colocá-las nessa ordem respectivamente.

Quanto à leitura emocional o leitor se deixa levar pelas emoções do texto lido, se envolvendo pelo puro deleite. É a leitura sem obrigação, sem compromisso, sem responsabilidade que pode ser feita debaixo de uma árvore do quintal, na varanda, numa roda de amigos, no sofá, na cama ou em qualquer outro lugar que o leitor se sinta bem e a vontade. A esse respeito MARTINS (1994, p. 52) diz: "...na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, em que ele consiste, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós".

De acordo com a autora, nesse tipo de leitura não importa do que trata o seu conteúdo. O que está em evidência é a leitura por distração, por prazer. É uma leitura sem obrigação, sem tempo determinado para começar e para terminar.

O terceiro tipo de leitura é a racional. Essa é uma leitura que necessita mais engajamento, disciplina e reflexão do leitor. MARTINS (1994:81) assim a define:

a leitura racional tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo a frente no raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões, implica mais concretamente possibilidades de desenvolver o discernimento a cerca do texto lido.

Assim sendo, esse tipo de leitura aprofunda o conhecimento prévio e possibilita o leitor amadurecer-se intelectualmente.

É importante para quem trabalha leitura, conhecer esses tipos de leituras e como se realiza para propor atividades compatíveis aos alunos para que estes as identifiquem e desenvolvam melhor as habilidades de leitura tornado-as significativas na sua vida.

Como MARTINS (1991, p.84) afirma:

Para a leitura se efetivar deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de uma expressão sensorial, emocional ou racional de uma vontade de conhecer mais.

Com base no exposto, a leitura é um processo bem mais amplo do que o mero processo de decodificação. Envolve os sentidos, a decifração e a compreensão do objeto de leitura. Essa compreensão não apenas como material para aprender a ler, mas como mecanismo de participação na vida social. Antes de tudo é preciso que aconteça no indivíduo a necessidade, a vontade de se expressar e conhecer mais.

Fundamentalmente, a leitura para a vida, porque leitura não é decodificação, sobretudo interação, como assim considera Solé *apud* Bacelar e Cunha (2000, p. 54) ao dizer que leitura: "é um processo de interação entre o leitor e o texto".

Assim sendo, a leitura que possibilite o entendimento profundo do texto, a captação das idéias e informações nele contidas e que delas o indivíduo possa utilizar para participar eficientemente na vida social.

3. METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21): "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um número da realidade que não pode ser quantificado".

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados testes de leitura e interpretação de textos, no sentido de identificar o nível de leitura e interpretação em que os alunos testados se encontravam. Os testes realizados foram elaborados a partir de uma adaptação, tendo como base os estudos de Ferreira (1995).

Os sujeitos da pesquisa foram educandos do 4º ano da Escola Estadual do Ensino Fundamental "Amélia Maria da Luz", localizada na cidade de Pombal, estado da Paraíba.

O teste aplicado constou de um conjunto de frases e textos, com variação do grau de dificuldade, do mais simples ao mais complexo, a partir dos quais os alunos realizaram diferentes etapas de leitura.

O teste foi realizado de forma individual, atentando-se durante a aplicação, para a fluência da leitura, com pontuação e entonação, quanto para a interpretação ou explicação do que estava escrito. Após a conclusão da coleta desses dados foi desenvolvido um estudo que será detalhado na análise dos dados.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

4. NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM LEITURA

A análise dos dados objetiva apresentar o estágio em que os alunos se encontravam em relação ao processo de aquisição de leitura.

Inicialmente vale tratar dos aspectos da leitura acerca do reconhecimento das palavras. A questão da interpretação resultante dessa leitura será feita mais adiante, mesmo sabendo que quando se fala em leitura, a interpretação não está dissociada e sim vinculada à compreensão do texto lido.

No entanto, por uma questão didática de apresentação do texto será feita uma separação desses dois aspectos (leitura e interpretação), os quais serão abordados em dois momentos distintos. Mas vale lembrar que esta é uma separação apenas do ponto de vista da apresentação, pois na realidade são concomitantes e inseparáveis. Esses dois elementos se fundem numa só leitura que é a abrangente, a compreensiva. Na leitura não pode haver esta separação, pois de acordo Silva (1981) "ler é antes de tudo, compreender".

Os alunos efetuaram a leitura dos textos e apresentaram diferentes níveis de desenvolvimento de leitura: *na leitura de frases curtas*, 37% dos alunos conseguiram ler de forma fluente; 28% leram pausadamente; 28% silabando e 1% dos alunos reconheceu apenas as letras. Quanto à *leitura de frases mais complexas*, o resultado foi o mesmo observado nas frases curtas.

Na leitura dos textos simples o resultado não foi diferente: 37% leram fluentemente; 28% pausadamente; 28% fizeram uma leitura muito lenta, silabando e sem a pontuação e 1% não executou a leitura, pois apenas reconhece as letras. Já no texto mais *complexo* o resultado foi o seguinte: 37% leram fluentemente; 55% pausadamente e 1% não executou leitura pelo mesmo motivo já aludido.

De acordo com os dados coletados algumas questões podem ser suscitadas. Primeiramente, vale destacar que de todos os alunos examinados 1% não ler praticamente nada, apenas reconhece as letras, tanto quanto as *frases curtas, longas e aos textos simples e complexos*. Mesmo sendo uma

percentagem irrisória em relação às demais é de se estranhar tal fato, uma vez que a série escolar em questão é o 4º ano do Ensino Fundamental. E, assim sendo esperava-se que tais alunos dominassem a leitura, mesmo que em termos superficiais, mas não ao ponto de reconhecer somente letras.

Com base nisso pode ser levantado à hipótese de que esse aluno tem tido acesso a leitura, somente através do contato com letras isoladas. Parece que o aluno foi trabalhado com o método alfabético, isto é, as letras do alfabeto descontextualizadas e avulsas consistindo em atividades voltadas apenas ao reconhecimento das letras e não a efetivação da leitura.

A esse respeito Foucambert (1994, p. 31) diz que “Não se aprende a ler primeiro palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa.” Para esse autor o emprego dessa metodologia não possibilita o desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Assim conhecer primeiro as letras, depois as sílabas seguido das palavras, leva apenas ao saber-decifrar e ler não corresponde apenas a essa decifração. A leitura é construída quando o indivíduo dela se utiliza no seu meio social. Daí a importância de ler textos e entendê-los mesmo no período inicial da leitura.

Quando trabalha a parte dissociada do todo pode se deduzir que as atividades de leitura se consistem em esforços repetitivos de copiar e decorar, cujo processo de aquisição de leitura é lento e desestimulante.

Contrário a esse método Freire (2000) defende que no processo de alfabetização é importante a utilização de palavras do contexto do aluno, que seja significativa e faça parte do seu cotidiano. O trabalho deve consistir no sentido de ler o texto, passando posteriormente as letras e sílabas. De acordo com o referido teórico as letras e sílabas da palavra em evidência devem ser exploradas em outras palavras fazendo com que o aluno identifique tais unidades sonoras em outros contextos linguísticos.

Na pesquisa realizada 1% dos alunos avaliados que não ler e apenas reconhece as letras está compreendido em um estágio de alfabetização que não é capaz de relacionar os sons às letras. Essa relação Lemle (2001) denomina de relação biunívoca. Para essa autora a compreensão dessa relação é a capacidade essencial para ser alfabetizado, ou seja, reconhecer as unidades sonoras de uma sentença. Assim, nas palavras de Lemle (2001,

p.16): "Quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização, colocamos como primeiro problema o de compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala".

Para tanto, de acordo com Lemle, várias etapas devem ser percorridas: a *primeira* é a correspondência biunívoca entre sons e letras que ocorre apenas com as letras *p, b, t, d, f, v* e a vogal *a*; a *segunda etapa* consiste em haver algumas restrições nessas correspondências, isto é, o som de algumas letras depende da posição; a *terceira etapa* corresponde à existência no sistema alfabético de mais de uma letra poder na mesma posição representar o mesmo som e a *última etapa* diz respeito à percepção das regularidades morfológicas. Para a autora, percorridas essas etapas o aluno é capaz de fazer o reconhecimento dos signos lingüísticos, portanto, ler palavras.

No universo pesquisado 1% dos alunos lêem apenas palavras. Ainda que seja um percentual pequeno, mas não concebível em se tratando do quarto ano escolar do Ensino Fundamental.

Por outro lado, 37% dos alunos apresentaram uma leitura fluente, lendo com clareza. Mesmo sendo um número maior de alunos, esse não é um resultado satisfatório, uma vez que esse nível de leitura não atinge a metade dos alunos examinados. Isso leva a crê que o processo de aprendizagem de leitura desenvolvido com esses alunos é deficiente.

Esse percentual de alunos leitores demonstra que no universo pesquisado, a leitura ainda não está sendo vista como um hábito prazeroso de aquisição do conhecimento. Provavelmente um processo que privilegia a decifração das palavras não indo além do campo visual, isto é, não produzindo sentido na vida do estudante. Dessa forma há uma discrepância entre a leitura na escola para satisfazer as atividades escolares e a leitura que se utiliza na sua vida como ser social.

E ainda 28% dos alunos fizeram uma leitura lenta e 28% lêem silabando as frases. Pode-se afirmar que não estão em níveis de leitura adequados ao ano escolar em que estudam. Isso vai de encontro ao exposto acima quanto ao trabalho de leitura que não propicia prazer a atividade de leitura, tornando uma tarefa árdua e dolorosa.

Quanto à leitura do texto complexo 37% dos alunos se mantêm lendo fluentemente e os demais se agrupam em 55% que leram pausadamente e o 1% que não ler absolutamente nada. Nesse caso o resultado demonstra que mais da metade dos alunos não consegue ler com habilidade os textos escolares acentuando-se mais ainda nos textos com grau elevado de complexidade.

Em termos gerais o processo de aquisição de leitura dos alunos examinados pode ser considerado aquém para o nível de ensino condizente com o ano escolar.

Tudo leva a crer que o nível de leitura dos alunos pesquisados não favorece a produção de sentido, devido a um processo de leitura centrado na visualização dos símbolos.

Para FOUCAMBERT (1994) "Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito." Assim, a leitura não consiste na decifração dos sinais gráficos nem tampouco em converter escritos em oralidade. E também não deve ser encarada apenas como um meio de decifrar as palavras, mas como um momento de interação com o texto em que se possa produzir sentido. A compreensão do significado de um texto é possível a partir do esforço do leitor, buscando interpretá-lo em sua profundidade e não apenas passando os olhos pelo que está escrito.

Concomitante a concepção de leitura diferente da decifração, Kleiman (1998, p. 16) é categórica ao afirmar:

A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa (...). E, de fato, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar.

De acordo com a autora, as atividades de leitura baseada na decifração não constituem leitura. Esta tem que ser prazerosa e atraente. Como bem diz Kleiman (1998, p. 16): "Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido." Com base nos dados da pesquisa a leitura parece não estar compreendida no sentido descrito pela autora.

Por outro lado a leitura deve ser produzida pelo próprio aluno para que assim tenha sentido na sua vida. Desse modo é a filosofia didática de FREIRE (2002, p.25): ao dizer "ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Na pedagogia freireana o educador deve favorecer subsídios para que o educando produza seu próprio conhecimento e não seja um mero instrumento de captação dos ensinamentos realizados em sala de aula. Esse entendimento reporta-se a idéia de Martins (1994, p. 34) ao responsabilizar educador dizendo que a sua função "não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem". Quem ouve ensinamentos pode apenas absorver, mas por outro lado, quem o produz, aprende.

E ao que parece, em se tratando dos alunos testados, é o que está faltando nas aulas de leitura: atividades voltadas para que os alunos produzam e construam a sua própria leitura e que lhes faça sentido.

No que se refere à interpretação das frases 55% dos alunos entenderam o seu significado, 37% não interpretaram. Nos textos simples 46% dos alunos fizeram uma interpretação adequada e 46% não entenderam o sentido. Nos textos complexos o percentual de interpretação do texto foi o menor de todos, correspondendo a apenas 37% dos alunos observados e os que não interpretaram cresceu acentuadamente correspondendo a 55% dos alunos testados.

Com base nesses dados pode se constatar que os alunos investigados estão num nível de interpretação textual muito baixo. Nas frases apenas pouco mais da metade conseguiu fazer a interpretação; já nos textos, menos da metade dos alunos é que fizeram a compreensão textual adequada.

Esse baixo índice de interpretação decorre, provavelmente, de pouco contato dos alunos com leitura. Os alunos decifram a compreensão do texto lido e limitado. Geralmente isso pode ocorrer em considerar o texto como repositório de mensagens e informações.

Para Kleiman (1998, p. 18) quando o texto é visto: "apenas como um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para

assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto” resulta na “formação de um leitor passivo que não consegue construir sentido do texto”.

Considerando o texto dessa forma, a leitura que dele poder suceder é a leitura como decodificação, extraíndo, o significado somente de palavra por palavra e assim não construindo o sentido global do texto.

Para Kleiman (1998, p. 20) trabalhar leitura dessa forma é uma:

... prática muito empobrecedora (...). Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com palavras idênticas numa pergunta ou comentário.

Para a autora, essa é uma prática de leitura desnecessária, pois não leva o aluno a formar um sentido mais profundo e abrangente do texto, justamente por ser uma leitura centrada na decodificação, isto é, não extração do sentido de palavras por palavra.

Outro possível fator que resulta numa interpretação superficial do texto concerne na falta de interação entre professor e aluno. Para Kleiman (1998, p. 24):

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.

A leitura com sentido, ou seja, significativa, é constituída na interação entre o professor e aluno, mas não em qualquer interação e sim na conversa sobre aspectos importantes do texto que leva o leitor a captar o seu sentido apropriado.

Para a autora o que se tem visto é um ensino de leitura iniciado pela leitura silenciosa ou em voz alta e após isso pontos a serem discutidos, o que representa mais um monólogo por parte do professor, do que na verdade, interação.

A interação é um aspecto muito importante no ensino do processo de aprendizagem de leitura e interpretação. Assim Kleiama (1998, p. 24) articula:

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. **(grifos da autora).**

Nessa ótica, a interação entre professor e alunos é um aspecto fundamental a ser considerado quando se quer obter êxito no ensino-aprendizagem de leitura-compreensiva. Pensado a produção desse tipo de leitura a partir dessa interação, tudo levar a crer que o baixo índice de leitura e interpretação textual observados, tem a ver com o processo de metodológico de ensino-aprendizagem da leitura, empregado com esses alunos.

Entretanto não se tem aqui a pretensão de responsabilizar nem o professor nem a escola, pois o que se demonstra com essa análise é o estado atual dos alunos quanto a leitura e a interpretação de frases e textos e não as causas desse baixo desempenho detectado, pois, se fosse para determinar as causas do fraco resultado dos alunos, a metodologia de pesquisa desse trabalho seria completamente diferente, abordando outros questionamentos.

Assim sendo, aqui buscou-se demonstrar a situação de leitura e interpretação dos alunos testados e apresentar elementos teóricos vivenciados em outras ocorrências pertinentes as circunstâncias em que esses alunos se encontram.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

5. ANÁLISE DO ESTÁGIO

As aulas ministradas foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, empregando, no que coube, os assuntos de uma disciplina para a aprendizagem de outra. Na prática foi possível mostrar aos alunos que as disciplinas seguem uma ordem terminológica, mas se trata de uma questão de organização curricular por que na verdade os conhecimentos na mente do individuo não são organizados separadamente. Isso significava dizer que o aluno pode ampliar suas habilidades de leitura ao estudar um conteúdo de Ciências, Geografia, Matemática etc.

No estágio foram trabalhados conteúdos das disciplinas: *Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes*.

Em *Língua Portuguesa* os conteúdos abordados foram reunidos em três blocos: *Leitura e Escrita, Ortografia e Gramática*. Os assuntos desses blocos foram trabalhados através de textos. Os referidos textos, quando possível tratavam de questões pertencentes à realidade dos alunos. Os gêneros literários utilizados para o desenvolvimento das aulas eram tanto contos fantásticos quanto texto de uso social.

A leitura e a escrita foram mais enfatizadas nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, também foi trabalhada em aula de outras disciplinas, como ferramenta para se chegar ao entendimento do assunto tratado. A leitura era trabalhada voltada para a compreensão e não apenas como decifração das palavras. Para o trabalho de leitura nessa linha de raciocínio, várias informações foram debatidas em aula. Dentre elas a de que as palavras podem ter várias acepções, mas que nos textos vai ter sempre uma mais apropriada; de que na leitura deve ser observado a funcionalidade do texto se o é para divertir, informar, narrar etc.

No estudo dos textos eram abordados todos os aspectos superficiais como também nas entrelinhas numa tentativa de levar o aluno a entender o sentido global do texto.

A ortografia e gramática foram trabalhadas de forma contextualizada dentro de textos estudados nas aulas dessa matéria e também através de

textos de outras disciplinas, enfocando a sua importância na estrutura textual. Esse estudo foi realizado procurando levar o aluno a compreender que esses saberes não estão dissociados da prática da leitura e da escrita dos textos que as pessoas utilizam cotidianamente e que para ler compreensivamente e escrever é necessário tais conhecimentos.

Em *Matemática* os conteúdos foram trabalhados a partir de situações mais próximas possíveis da realidade concreta dos alunos, para que, uma vez de posse dos conhecimentos, pudessem usá-los no seu cotidiano. Nas operações matemáticas foi dada ênfase a sua utilização em situações reais como, por exemplo, fazer compras: analisando os preços dos produtos; a multiplicação de um preço quando este for repetido; a soma total de todos os produtos e a subtração através do troco no ato do pagamento de uma compra.

Para o estudo dos demais conteúdos dessa disciplina foi utilizado os mesmos procedimentos metodológicos, sempre no intuito de vincular os conhecimentos matemáticos à vida das pessoas.

Os conteúdos de Ciências, Geografia e História foram apresentados através de levantamento de questões para instigar a curiosidade dos alunos com perguntas que propicia o aluno a racionar. A partir do ato de racionar e pesquisar para confirmar as informações já existentes e adquirir novas. Outro procedimento utilizado para o trabalho com essas disciplinas foi à utilização de imagens, mapas, gravuras para proporcionar ao aluno uma visualização de aspectos inerentes a essas áreas e não ficar somente em exposição oral.

O trabalho em Artes foi realizado através de técnicas de mosaico, deixando fluir a criatividade do educando e com exposição dessas artes confeccionadas para que os alunos, além de criar o produto artístico, também apreciar, examinar e avaliar a dos colegas.

Os alunos conseguiram realizar com êxito a maioria das atividades. No entanto, apresentaram dificuldades em outras. Foi observado que as atividades que exigiam maiores habilidades de leitura, os alunos não executaram satisfatoriamente, principalmente em razão da maioria dos alunos estarem em baixo nível de leitura, como visto na pesquisa, e haver alunos que não conseguem, sequer, decifrar palavras mesmo sem atribuir sentido.

A dificuldade do não desenvolvimento pleno da leitura nas séries iniciais constitui um grande desafio do professor para superá-la. A esse respeito A Revista Nova Escola – Edição Especial (1998, p. 5) adverte:

Ensinar as crianças a ler, a escrever e a se expressar de maneira competente na língua portuguesa é o grande desafio dos professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Existem mudanças importantes sendo realizadas: vários Estados estão remodelando seus currículos e investe-se mais na atualização dos professores. Mas a verdade é que ainda há muito a fazer. O índice de repetência e de abandono no Brasil, um dos mais altos do mundo, é resultado, principalmente, da dificuldade que a escola tem em ensinar a ler e a escrever.

Nessa perspectiva um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficiente na série em questão foi a falta de habilidades leitoras, a escassez de material concreto para os alunos. Assim, o desafio do professor dessa série é desenvolver essas habilidades. O aluno somente poderá compreender melhor os conteúdos das disciplinas trabalhadas se tiver o domínio da leitura. E isso faltou aos alunos do estágio para que houvesse um resultado eficiente.

Paralelamente, a pouca motivação dos alunos constitui impasse para a execução dos trabalhos propostos. A falta de motivação pode interferir no resultado da aprendizagem. Mesmo detectada essa questão não foi possível desenvolver um trabalho mais aprofundado para ajudar ao aluno a se motivarem, porque essa é uma questão complexa que envolve vários aspectos. Para Piletti (1997, p. 236): "Motivar os alunos não é tarefa fácil." Nesse entendimento o trabalho didático é permeado de fatores que pode impossibilitar a sua realização eficiente. Assim o trabalho do professor está além de ensinar conteúdos para criar um ambiente que favoreça essa aprendizagem. Visando criar uma ambiente favorável de estudo, as atividades desenvolvidas no estágio eram planejadas para, concomitante a realização da aprendizagem, estimular o aluno a leitura e a captação dos demais conhecimentos.

De acordo com Piletti (1997, p. 233):

A motivação consiste em apresentar a alguém *estímulos e incentivos* que lhe favoreçam determinado tipo de conduta. Em sentido didático, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz.

De acordo com o autor é preciso que o educador forneça elementos para que o aluno tenha a vontade própria de buscar a aquisição da aprendizagem. Isso aconteceu nas aulas quando foi levantado questões que instigaram os alunos à curiosidade. Esse levantamento consistia em perguntas, antes de iniciar o conteúdo, feitas aos alunos que os deixavam curiosos sobre o assunto.

Nas aulas de ciências, ao estudar as *Plantas*, um dos questionamentos que deixou os alunos perceptivelmente curiosos foi o seguinte: "O que precisamos fazer para crescer, ter saúde e força para executar as atividades do dia-a-dia?". Os alunos logo responderam que tínhamos que nos alimentar. A partir dessa premissa foi indagado: "E as plantas? Elas crescem e se tornam vigorosas. Como será que elas conseguem alimentos para sobreviver e através de qual parte elas fazem isso?"

Em outros momentos os alunos demonstravam mais motivação. Nas aulas de matemática houve um maior empenho e participação dos alunos. O trabalho desenvolvido estava mais próximo da realidade dos alunos. Talvez isso tenha sido um estímulo para essa conduta.

Outro momento positivo nas aulas de matemática foi à realização de bingos e jogos. Eles se interessaram por esse tipo de atividade, executando-as satisfatoriamente. As atividades lúdicas foram sempre bem aceitas pelos alunos, resultando em aulas produtivas.

A ludicidade em sala de aula ajudou as crianças a se entusiasmarem pela as atividades desenvolvidas. Com isso se envolveram, participaram e interagiram mais nessas aulas. Esse tipo de atividade foi muito mais interessante para os alunos.

Para Kichimoto (1993, p. 110):

Brincando(...) as crianças aprendem(...) a cooperar com os companheiros(...), a obedecer as regras do jogo(...), a respeitar os direitos dos outros(...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas(...), a dar oportunidades aos demais(...), enfim, a viver em sociedade.

Nessa ótica as atividades lúdicas podem ser um recurso a ser implementado no planejamento didático para elevar os alunos a um estado de querer-fazer por prazer. Como sugeriu o autor, uma só brincadeira pode ensinar muito mais que muitas aulas expositivas. Ensinar a "cooperar com os companheiros, a obedecer regras de jogos, a respeitar os direitos dos outros, a assumir responsabilidade" e outros ensinamentos é, com certeza, muito mais atraente aprender através de brincadeira, do que fazê-lo apenas teoricamente.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

6. Considerações Finais

Neste trabalho buscou-se resposta para a seguinte pergunta que foi o ponto de partida para o estudo realizado: em que estágio do processo de aquisição de leitura os alunos se encontram?

Analisando o nível de leitura e a sua relação com a interpretação constatou-se que os alunos investigados se encontram em nível de leitura e de interpretação incompatível com a série que se encontram, pois como visto na pesquisa maioria dos alunos não lêem com fluência e não compreende o que estão lendo.

A leitura não faz parte da vida dos alunos como um hábito e como instrumento de inserção social; é praticada como meio para realização das atividades escolares. Assim deixa de fora a sua finalidade precípua que é a de possibilitar ao indivíduo participar efetivamente no meio social no qual está inserido.

Em razão do nível de leitura aquém da série escolar, os alunos apresentam dificuldades em compreender os conteúdos estudados, mostraram-se incapazes e desacreditados com o estudo.

Assim, a aquisição de habilidades leitoras eficazes é uma base importantíssima para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, uma vez, que sem essas habilidades se torna impossível ao aluno adquirir os conhecimentos necessários a vida estudantil.

7. REFERÊNCIA

BACELAR, Lucidalva Pereira & CUNHA, Maria Josenilde Costa. **Metodologia do Ensino de Português**. UVA. Fortaleza-CE, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales *et al.* 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 1995 (Col. Questões da Nossa Época; v. 14).

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**; Trad. Bruno Charles Magne, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KICHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. 4^a impr. São Paulo: Ática, 2001 (Série Princípios).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

MINAIO, Maria Cecília Sousa. **Pesquisa social – Teoria, Método, Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 21. ed., São Paulo: Ática, 1997.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Fáceis de entender**. São Paulo, Fundação Victor Civita, 1998 (Edição Especial).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 24. ed. São Paulo, 2002.

SILVA, Ezequiel T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

_____. **Leitura em curso: trilogia pedagógica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.