



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ



Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica

**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR)
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

FRANCISCA DANIELE DE ANDRADE

**AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

SOBRAL

2020

FRANCISCA DANIELE DE ANDRADE

**AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Artigo científico apresentado ao Curso de Graduação em Letras pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa.

Orientador: Profa. Esp. Ana Regina Ribeiro Rodrigues

**SOBRAL
2020**

FRANCISCA DANIELE DE ANDRADE
AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II

Artigo científico apresentado ao Curso de Graduação de Letras pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa.

Artigo aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Esp. Ana Regina Ribeiro Rodrigues (UVA)

Examinador 1: Prof.^a Kátia Cristina Gomes Lino

Examinador 2: Ana Cláudia de Sá Morais

SOBRAL, JANEIRO DE 2020

AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Francisca Daniele de Andrade¹

Ana Regina Ribeiro Rodrigues²

RESUMO

A Língua Portuguesa é uma disciplina que merece uma atenção toda especial por parte de alunos e professores. O objetivo geral desse artigo é: Analisar as práticas de ensino da língua portuguesa nas aulas do 6º ano do ensino fundamental. São objetivos específicos: Reconhecer a importância da leitura na língua portuguesa; Identificar as dificuldades dos alunos nas aulas de língua portuguesa e observar as práticas de escrita nas aulas de português no 6º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada como subsídios para incrementar este trabalho, consta de pesquisas bibliográficas. Sabe-se que o objetivo do professor de Língua Portuguesa é formar o aluno para ser um leitor crítico nas várias habilidades da língua. A pesquisa desenvolvida neste trabalho relata de forma clara e convincente que a força das representações sociais na realidade da concepção da leitura e da escrita. Percebeu-se o quadro de desânimo ao qual está submetido grande parte dos educadores.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

The Portuguese Language is a discipline that deserves special attention from students and teachers. The general objective of this article is: To analyze the practices of teaching the Portuguese language in classes of the 6th grade of elementary school. Specific objectives are: Recognize the importance of reading in the Portuguese language; Identify students' difficulties in Portuguese language classes and Observe writing practices in Portuguese classes in the 6th grade of elementary school. The methodology used as subsidies to increase this work, consists of bibliographic researches, as well as experiences acquired throughout the professional life of this academic.. It is known that the objective of the teacher of Portuguese Language is to train the student to be a critical reader in various language skills. The research developed in this paper clearly and convincingly reports that the power of social representations in the reality of the conception of reading and writing. The picture of discouragement to which most educators are subject was perceived.

Keywords: Portuguese Language. Elementary School. Reading. Writing.

¹ Acadêmica do curso de graduação em Letras / Português da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: <mailto:danidrady92@hotmail.com>

² Professora orientadora

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende discutir as práticas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, considerando a preocupação sempre presente nos debates e comentários de professores em relação a falta de interesse de muitos alunos, no que tange o gosto pela leitura. Tem como objetivo analisar a importância da prática da leitura e o empenho mediante o qual a criança aprende a ler e escrever.

O objetivo geral desse artigo é: Analisar as práticas de ensino da língua portuguesa nas aulas do 6º ano do ensino fundamental. São objetivos específicos: Reconhecer a importância da leitura na língua portuguesa; Identificar as dificuldades dos alunos nas aulas de língua portuguesa e Observar as práticas de escrita nas aulas de português no 6º ano do ensino fundamental.

Nisso faz-se o seguinte questionamento: Qual a importância das práticas de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?

Sabe-se que a leitura é a base de toda a aprendizagem, pois, por meio dela, abrem-se novos horizontes, realizam-se, relevantes descobertas e ampliam-se os conhecimentos. Por se tratar de um tema já bastante debatido no campo da educação, é importante esclarecer e propor uma nova metodologia da aprendizagem.

Observa-se, que se vive num mundo letrado e por mais que a tecnologia venha avançando, que os livros sejam substituídos por computadores, sem ler não há como enfrentar o mundo atual. Nas últimas décadas muitas mudanças vêm ocorrendo, são grandes transformações que provocam modificações nos diversos setores sociais e educacionais.

Percebe-se que a capacidade para pensar e forma escrita em relação à fala, é bem mais ativa nas crianças e todas as suas atividades devem ser realizadas com prazer, com habilidade, utilizando leituras e escritas.

Os educadores sabem que por trás do desinteresse, há também uma série de razões, que fazem com que, parte dos estudantes se afaste da leitura. Neste particular, a indiferença dos alunos é apenas uma consequência, e os problemas permanecem.

Muitas crianças sentem dificuldades na leitura e na escrita, na interpretação de textos e na solução de problemas. Talvez a pouca eficácia dos métodos utilizados em sala de aula, o distanciamento da leitura, não conseguem desenvolver na criança a autonomia suficiente que o leve a compreensão da leitura.

A metodologia utilizada como subsídios para incrementar este trabalho, consta de pesquisas bibliográficas. Diante dos fatos, justifica-se a preocupação de renomados educadores, com a falta de capacidade leitora de muitos alunos e sugerem propostas viáveis como as de: KLEIMAN, (2008); LAJOLO, (1994), SERRA (2012), entre outros.

Para esses educadores, embora haja boas intenções dos professores, o problema de deficiência na leitura ainda persiste. Nota-se que o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito de conteúdos do educador. É a consciência bancária, imaginando que quanto mais se dá, mais se recebe. É do conhecimento de todos, as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos educadores. Presos ao livro didático, priorizam a leitura mecânica, sempre colocando a responsabilidade nos alunos.

Sabe-se que tornar o ato de ler uma atividade prazerosa é um desafio possível, basta investir nele, enfrentá-lo com criatividade e descrição, ultrapassando as barreiras imposta, sem utilizar a leitura como castigo e tentado preparar o aluno para compreender a importância do que se lê e do que se escreve.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA LINGUA PORTUGUESA

Falar de leitura remete a um único pensamento: que a mesma deve estar ligada diretamente ao livro e, muito raramente, a alguém lendo jornal, folhetos, gibis, entre outros tem-se assumido uma posição “pacífica” enquanto leitores. Pode ser que por maus hábitos arraigados, o fato é que esta posição conduz a reter o texto, ele é o fim da leitura. Contudo, o texto mediatiza leitor e mundo, se p texto não auxilia a entender melhor o mundo, ele não cumpriu o seu papel.

O ensino de Língua Portuguesa tem priorizado o enfoque na gramática e suas regras, o que traz dificuldades aos alunos na leitura de texto dentro e fora do ambiente escolar, em especial, na sala de aula. Entretanto, a tendência atual, como consta nos PCN's Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é orientar o ensino da língua e viabilizar o acesso do aluno ao mundo de textos, incluindo a literatura.

Sabe-se que o objetivo do professor de Língua Portuguesa é formar o aluno para ser um leitor crítico nas várias habilidades da língua segundo KLEIMAN (2008).

E isto depende muito da forma como os professores compreendem a língua e procura despertar o gosto pela nos seus alunos. Sendo assim, a formação do professor de literatura é o cerne desse estudo. Evidencia que a fruição na leitura forma-se atrelada aos aspectos emocionais e cognitivos do leitor e, é dessa maneira que as atividades pedagógicas devem ser abordadas para os alunos em sala de aula: fazer despertar no aluno/leitor o hábito e o gosto pela leitura.

O conhecimento da língua não é o suficiente para a leitura se efetivar. Ler é dialogar com o pensamento de outro, é interpretar de acordo com suas experiências e visão de mundo. Portanto, é importante que os educandos, saibam abrir as portas do imaginário dos pequenos leitores.

Ler não é decifrar, como jogo de adivinhações, um texto. É, a partir do texto, ser capaz e atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhece nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da sua própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou revelar-se contra ela propondo outra não prevista (LAJOLO, 1994. p. 59).

Nesta perspectiva, compreende-se que, é pela leitura de um texto que o leitor pode mergulhar num mundo só seu e crescer intelectual, espiritual e psicologicamente, pois a leitura lhe proporciona uma verdadeira terapia, possibilitando-lhe integrar-se efetivamente a sociedade.

Faz-se necessário destacar que a leitura é um processo inferencial em que se passa do conhecimento para o desconhecimento, ou seja, o ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. O contato com o conhecido fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e viver.

Para BORDINI e AGUIAR (1993, P. 26), “a tensão entre estes dois polos patrocina a forma mais agradável de efetiva de leitura.” Portanto, é importante acrescentar que a leitura é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem a mesma leitura de um texto, mesmo que este seja científico.

Uma leitura pode ser ouvida, vista ou falada. Um texto escrito pode ser decifrado e decodificado por alguém que traduz o escrito numa realização de fala.

Esse tipo de leitura ocorre mais comumente nos primeiros anos de escola, no trabalho de certos profissionais. Assim, entende-se por leitura toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita.

Entende-se, então, que a leitura é algo dinâmico, um diálogo permanente entre autor e leitor, dando ao último a possibilidade de uma construção madura do seu mundo enquanto receptor da leitura. O leitor, como sujeito da leitura, deve estar atento para três pontos fundamentais:

- a) ter o objetivo de compreender e não memorizar a mensagem;
- b) ter como atitude básica a postura de avaliar o que lê, tendo como critério de julgamento a compatibilidade de expressão como a realidade expressada;
- c) ter uma atitude de constante questionamento, de pergunta, de busca, de diálogo com o autor do texto.

Pra que a escola possa produzir um ensino eficaz de leitura, é necessário que a literatura reconquiste sua importância na vida do estudante. Para tanto, precisa-se de uma nova didática, a qual restitua ao texto literário sua função principal: dar conta da experiência humana pela representação da vivência particular, cuja combinação de símbolos linguísticos estabelece leques variados de significação e compreensão.

Lembra-se pensamento de SOLÉ (1998, p.22), para quem o significado que um escritor tem para um leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quer lhe dar, “mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que aborda e seus objetivos”. Ou seja, a interação leitor/texto e autor.

2.1 A origem e evolução da leitura

A leitura reflete de forma oral a palavra escrita em diversos idiomas e tornou-se uma atividade de suma importância para o homem civilizado, pois é através da leitura que ele tem a possibilidade de inserir-se em um mundo cheio de conhecimento e significado.

Mas para que o homem tivesse acesso a este bem tão precioso que abre portas para o crescimento pessoal e profissional. Muitos obstáculos, paradigmas e preconceitos tiveram que ser quebrados para que a leitura, que por muito tempo era privilégio de uns poucos chegasse as camadas populares da sociedade, ou seja, atingisse a maioria da população.

Se formos refletir um pouco sobre a história da leitura podemos notar que na antiguidade grega a leitura era oferecida apenas aos filósofos e aristocratas, enquanto

que na idade média, uma minoria era alfabetizada, as igrejas e os mosteiros eram centros da cultura letrada, ou seja, lugar onde existiam conhecimentos, mas estes eram oferecidos basicamente àqueles que se dedicava a vida religiosa, pois a leitura na idade média tinha um caráter extremamente religioso, não tendo obrigação de ensinar a ler as pessoas que não fossem fazer parte do clero.

Durante muito tempo, a leitura ficou atrelada a esfera religiosa, porém, em meados do século XI, com o aumento do comércio e crescimento das cidades, a igreja começou a perder o poder sobre o ensino e principalmente sobre a leitura.

Em decorrência do crescimento do comércio e aumento da população, começou a surgir a necessidade do homem de se aperfeiçoar e buscar cada vez mais informação e novas maneiras de expandir negócios, desta forma a leitura passou a ser mais presente na vida das pessoas, agora não só quem detinha o poder, mas também para trabalhadores, ou seja, pessoas simples, do povo.

Hoje, vivemos em um mundo altamente competitivo onde a leitura se faz necessário na vida de cada ser humano, já que é através dela que podemos compreender o mundo a nossa volta e ter o desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sobre diversos ângulos, de relacionar a realidade da ficção.

A leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o aumento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUSA, 1992, p.22).

Dessa forma a prática pedagógica da leitura se configura como um poderoso e essencial instrumento libertário para a sobrevivência do homem, tornando-o um bom leitor crítico seja do mundo como das palavras como aponta Paulo Freire (1989) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é por isso que no mundo contemporâneo no qual vivemos que a leitura é peça fundamental na sociedade globalizada, capitalista na qual estamos inseridos.

2.2A formação do leitor

A criança percebe, desde cedo, nos primeiros contatos com o mundo, a diferença do calor e aconchego de um berço, para as sensações provocadas pelos

braços maternos. Assim, a criança começa a compreender e dar sentido às coisas e as pessoas que a cercam. Do mesmo modo ocorre com a leitura. Como não se pode fazer é colocar a literatura à disposição da criança e proporcionar-lhe um contato prazeroso, pois os livros de literatura representam um suporte inestimável para a formação de leitores.

Saber ler não é suficiente para transformar uma ação. É preciso ler mais. E leitores são formados, basicamente, com literatura. Isso porque a literatura é a palavra expressa em arte, alimentando o essencial do imaginário. (SERRA, 2012, p.30).

Há muitos anos de fala da importância da formação do leitor, mas pouco se tem feito no sentido de instrumentalizar pais e professores no que diz respeito ao “gosto pela leitura”. Os estudos de linguagem vêm se revelando, cada vez com maior ênfase que, apesar dos professores, aprende-se a ler.

A leitura feita pelas pessoas que rodeiam a criança desenvolve, nela o desejo de ler por si mesma. Desta forma, Contos de Fadas, as Fábulas, as Histórias Bíblicas, os poemas, as anedotas, até mesmo as histórias que são inventadas pelos pais, carregam o poder de encantar a todos que as ouvem. É ouvindo que se sente emoções importantes na vida, como: alegria, tristeza, medo, segurança, liberdade, entre tantos outros.

A grande riqueza da leitura vem da liberdade que ela surge e da possibilidade de vagar por florestas de prateleiras, escolhendo o livro certo para aquele momento, como se fosse seu primeiro leitor ou estivesse chegando a um país desconhecido. Essa é uma experiência que não gostam que não deve ser tirada das crianças, que muitas vezes são obrigadas, pela escola, a ler o que não gostam ou, algumas vezes, pelos próprios pais que, por terem gostado de um determinado livro, querem que o filho faça o mesmo.

O ler por ler, gratuitamente, não é uma atividade corrente nas escolas. Para a implementação da prática do despertar da leitura fluitiva em sala de aula.

Para Geraldi (1984, p.7), “à função estética, que tem a ver com a forma como o texto literário é constituído, é sobretudo destacada na sua relação com a vinculação dos temas e com a marcação de pontos de vista e intencionalidade”.

Nessa perspectiva, muitos educadores apregoam a necessidade da constituição do “*hábito de ler*”. Para MARTINS (1992, p.25), a leitura seria a ponte

para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.

Infelizmente, são os próprios educadores que constataam sua impotência na chamada “*crise da leitura*”. Entretanto, é sabido que esta crise tem como um dos fatores determinantes, o fato de estar limitada a escola, com a utilização preponderante dos chamados “livros didáticos”.

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que se exclui, o prazer de ler, sem ter que apresentar à função “professor / escola”, o produto deste prazer, exige também que se repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão do processo.

Os sentidos que o aluno encontra num texto são decorrentes do horizonte de expectativa de cada leitor. Daí, a necessidade de uma leitura livre, sem um direcionamento prévio, para que o leitor construa, com liberdade, significados alimentados pela sua vivência, pelo seu imaginário.

Vale salientar que a compreensão de um texto não é o único objetivo que se deve prosseguir particularmente em relação às obras poéticas, dramáticas, narrativas. Sem esperar dos alunos a realização de exercícios de aplicação e a análise literária, pode-se, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, incentivar o partilhamento das emoções estéticas, que traz à consciência de que a escrita é um procedimento suscetível de produzir efeitos interessantes e poderosos, de criar universos de referências imaginários, de dar vida às ficções, de dar sentido às palavras despidas de qualquer urgência e utilidade funcional.

Logo, não se espera a avaliação rígida, tal como ela tem sido praticada na escola, mas uma avaliação mais flexível e que, nessa atividade não se considere a palavra do aluno de que leu o livro o suficiente para “*distribuição*” de pontos. Na forma como professores e alunos combinaram.

É necessário que exista a conscientização entre pais e professores, de que cabe à criança a escolha do que ela deseja ler; deixando-se apenas orientá-la dizendo: “você será uma pessoa melhor, mais feliz e mais sabida quando encontrar seu livro”.

Formar o leitor é algo sutil e democrático, exigindo a única pedagogia possível a do afeto e da liberdade, como enfatiza DINORAH (1996, p.63).

2.3A leitura na escola

É atribuída à escola total responsabilidade na construção da leitura e dos leitores na sociedade. Há uma discussão de um vínculo entre leitura e escola que, de tão estreito e tão antigo, acabou por se tornar uma relação óbvia até certo ponto discutível. Afinal todos foram à escola para aprender a ler e a escrever, mandando os filhos à escola para que aprendam a ler e a escrever, quando é o caso, ensina-se a ler na escola.

Em sociedades letradas, como a brasileira cabe sempre à escola o papel de iniciar a criança no mundo da escrita, dotando-as das habilidades necessárias à compreensão e produção das mensagens vinculadas por este código específico, o que faz com que o acesso a essa instituição se torne condição indispensável a uma alfabetização que possa ser considerada legítima, pelo fato de ser reconhecida institucional e burocraticamente.

Portanto, a ideia de leitor remete à condição de alfabetizado que, por sua vez, recupera a situação de escolarizado; por isso, a necessidade de pensar a escola quando se abre uma discussão acerca de leituras e leitor.

O problema do ensino de leitura na escola não se situa em nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, a forma como a mesma é avaliada por professores, do papel que ocupa no currículo escolar, dos meios que lhe arbitram para favorecê-la e das propostas que são adotadas para ensiná-la.

Segundo GERALDI (1984, p.92), são possíveis quatro posturas diante de um texto, a saber: a) Leitura como busca de informações: duas formas podem orientar, em termos metodológicos, esse tipo de leitura: a busca de informações com o roteiro previamente elaborado (pelo próprio leitor ou por outros) e a busca de informações com o roteiro previamente elaborado.

No primeiro caso, lê-se o texto para verificar que informações ele dá. Em ambos os casos, é prefacial a questão do “para que” ter mais informações. Vale salientar que uma leitura como busca de informações não precisa ser, necessariamente, aquela que se faz com o texto de jornais, livros científicos entre outros. Também com o chamado texto literário essa forma de interlocução PE possível. Pensa-se, na leitura de romances para extrair deles informações a propósito do ambiente da época, da forma com que as pessoas, por intermédio dos

personagens, encaravam a vida e outros. b) Leitura como estudo de texto: um roteiro suficientemente amplo e, ao mesmo tempo, útil no estudo de texto, é especificar a tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor de seus defendidos, os contra-argumentos levantados em teses contrárias e coerência entre tese e argumentos.

Cada um desses tópicos pode ser desdobrado em outros, pondo a tese defendida, mas não com argumentos arrolados, e assim por diante. Esse tipo de interlocução não é o privativo do texto dissertativo. Podem-se “estudar” narrativo, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapontos por outros. Infelizmente, é preciso reconhecer que a leitura como estudo de texto, é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas de Língua Portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor-texto e autor. c) leitura como pretexto: dramatizar uma narrativa, transformar em poemas em coro falado, ilustrar uma história são apenas três dos múltiplos pretextos que podem definir o tipo de interlocução do leitor / texto / autor.

A leitura do texto como pretexto para outra atividade, define a própria interlocução que se estabelece. Não se vê porque um texto não possa ser pretexto (para dramatizações ilustrações, desenhos, produções de textos. Antes, pelo contrário, é preciso retirar os textos sacrários dissacralizando-os com (entre outros) leituras, ainda que venham marcados por pretexto. Discorda-se, assim, do pretexto e não do fato de que o texto ter sido pretexto para outras práticas e leitura em seu lato sensu. d) Leitura como fruição do texto: no sistema capitalista de uma atividade importa o produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir às largas). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa”.

Sendo assim, lê-se um romance para preencher uma ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação. Está no interior dessa mesma ideologia da atividade produtiva, a questão sempre levantada pelos professores bem – intencionados, relativa à avaliação de uma atividade. A leitura como fruição do texto pretende recuperar a experiência docente uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de Língua Portuguesa o ler por ler, gratuitamente. E o ler gratuitamente aqui, não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado.

Ainda com base na leitura como fruição do texto, SILVA (1996) alerta para o direito de escolha do livro que o leitor deve ser. A imposição da leitura pela escola é uma entrave na fruição do texto, embora, na prática, seja difícil superar a metodologia tradicional de acesso a todos eles; adequação do livro à faixa etária do aluno, propósitos pedagógicos comuns à sala, falta de recursos para a aquisição dos livros, é o caso da escola pública, que mesmo tendo a consciência de alguns professores, da necessidade de leitura, não podem fazer um planejamento com base nesta necessidade, porque lhes falta o essencial que é a existência de um bom acervo.

Diante de tal necessidade, GERALDI (1984, p.59-60) estabelece que, para o desenvolvimento da atividade de leitura, haveria uma seleção prévia de tantos títulos quantos fossem os alunos. Tais livros, seriam lidos em sala durante uma hora por aula, podendo ser levado para casa pelo aluno. A escola seria feita pelos estudantes assim que as obras estivessem disponíveis.

Quanto à leitura específica do texto literário, MOISÉS (1979, p.11) afirma que; “uma das funções principais da literatura é entreter, distrair o leitor (...)”, o que fundamenta a prática da leitura como fruição.

Contudo, para LAJOLO (1994), o “como” ou “o que” fazer do texto literário, em sala de aula, funda-se em uma concepção de literatura, muitas vezes ignorada em discussões pedagógicas. Deve-se, ainda, partir do pressuposto de que: “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não sentido nenhum” De acordo com (LAJOLO1994, p.15).

Conforme a premissa da leitura de fruição, os alunos leem aquilo que lhes impõe e se cobra que perceba no texto aquilo que se acredita que é importante. Portanto, por causa desse “dogma de leitura”, não se considera a leitura de fruição. Foi constatado, por alguns autores e também professores do Ensino Fundamental, que as leituras não-autorizadas de livros fora da programação aguçam a curiosidade dos alunos, justamente pela não cobrança.

Como base nestes fatos, PENNAC (1994, p.27) arriscou formular os direitos do leitor:

- O direito de não ler;
- O direito de pular as páginas;
- O direito de não terminar o livro;
- O direito de reler;

- O direito de ler qualquer coisa;
- O direito ao *bovarismo* (doença textualmente transmissível);
- O direito de ler em qualquer lugar;
- O direito de ler uma frase aqui e outra ali;
- O direito de ler em voz alta;
- O direito de calar.

Como se observa tais direitos remetem a reflexão de que o prazer da leitura supera qualquer outro objetivo que se pretenda a partir dela. É importante, que esses direitos estejam incorporados às práticas cotidianas do leitor, proporcionando-lhe informações culturais e oportunidades de se apaixonar pelas leituras e pelos livros, dando alimento à sua imaginação, proporcionando conforto e liberdade, pois, para formar leitores, precisa-se ter prazer, o prazer da audição, de se encontrar consigo mesmo, de ser ator e expectador, mesmo que ele ainda não saiba ler.

Quando à compreensão textual, não deve ser o único objetivo a se perseguir, particularmente em relação às obras poéticas, dramáticas, narrativas. Não se deve esperar dos alunos a realização de exercícios de explicação e análise literária; pode-se, em se tratando dos que estão no Ensino Fundamental, incentivar o compartilhamento das emoções estéticas, que traz a consciência de que a escrita é um procedimento suscetível de produzir efeitos interessantes e poderosos de criar universos de referência imaginários, de dar vida às ficções, de dar sentido às palavras despidas de qualquer urgência e utilidade funcional.

Existe, para os padrões da escrita, um conjunto de convenções que estipulam a forma como as palavras devem ser grafadas. Em alguns contextos e possível estabelecer um conjunto de regras que determinam o emprego de certo grafemas, os quais, como se sabe não correspondem univocamente aos sons dos fonemas (ANTUNES, 2009, p. 60).

Essa visão também está presente nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), pois neles se destaca a diversidade textual como orientadora das atividades didáticas com a língua, incluindo a licenciatura lado a lado com os outros textos não-literários, porque nesta perspectiva, "a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinam a manejá-los com eficiência" (PCN, 1998, p.5)

A palavra escrita é, mais do que nunca, a principal opção para compreender o mundo, e que a grandeza do texto consiste em dar a possibilidade de refletir e interpretar.

Portanto, o livro tem o poder de desenvolver na criança leitora a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico, a sociabilidade e a imaginação, levando-a a aprender. Deve-se ficar alerta ao fato de que a escrita exerce um privilégio maior sobre a leitura na escola justamente pelo fato da facilidade e avaliação escolar.

Ler, principalmente nos primeiros anos de escola, parece uma atividade tão importante quanto a produção espontânea de textos, ou talvez até mais importante. Muitas pessoas alfabetizadas vivem praticamente sem escrever, mas não sem ler. É primordial que a escola entenda de uma vez por todas que no mundo em que se vive é muito mais importante ler do que escrever.

2.4 Dificuldade dos alunos nas aulas de língua portuguesa

Muitos autores têm estudado os fenômenos que podem ocorrer aos alunos quando os mesmos têm dificuldade de aprendizagem na Língua Portuguesa. A maioria dessas dificuldades pode partir da questão da leitura e da escrita, mas podem existir ainda problemas ligados ao campo psicológico, afetivo entre outros.

Marques (2016), analisando a questão da aprendizagem na Língua Portuguesa e sua relação com fatores afetivos, discutiu que o fracasso escolar pode decorrer da inadequação do uso do potencial intelectual, estando este a serviço de dificuldades emocionais. Assim, a criança utilizaria seus recursos intelectuais em um funcionamento defensivo, numa atividade constante da mente de evitar o conhecimento. O investimento contra a própria inteligência estaria associado à negação dos vínculos significativos, num processo autodestrutivo de desconexão mental.

Os mecanismos inconscientes relacionados às dificuldades de aprendizagem também foram abordados por Pain (1985) ao descrever os fatores afetivos como um dos fatores relacionados aos problemas de aprendizagem. Em seu trabalho, tratou o não aprender como inibição ou sintoma, caracterizando essa reação como uma interdição da satisfação através do afastamento da realidade e busca de satisfação à nível da fantasia, favorecendo a fixação e impedindo o desenvolvimento. A autora considerou como manifestação deste processo uma atividade cognitiva empobrecida,

mecanizada e passiva, caracterizando um bloqueio ao desenvolvimento com comprometimento dos reais potenciais.

Fernandez (1990) também considerou que o fracasso escolar relaciona-se basicamente a processos e desejos inconscientes restritivos do potencial intelectual decorrentes de dificuldades a nível afetivo.

Em outro trabalho, Fernandez (1992) discutiu a relação entre os impulsos agressivos e o processo de aprendizagem, apontando para a necessidade da ação dos impulsos agressivos para a transformação e incorporação dos conhecimentos, num constante construir e reconstruir que se faz a dois (aprendiz e mestre). Neste sentido, as condutas agressivas caracterizar-se-iam por desvios na utilização dos impulsos agressivos que podem estar a serviço da destruição do pensamento e da criatividade, acarretando problemas de aprendizagem.

Em estudo de aplicação, Feshbach & Feshbach (1987) observaram que o desenvolvimento cognitivo e a performance escolar sofreram interferência direta das disposições afetivas. A expressão de disposição afetiva depressiva e a agressividade, segundo os autores parecem fomentar e sustentar um funcionamento cognitivo empobrecido, com prejuízo nas realizações acadêmicas, o que foi observado principalmente nas crianças do sexo masculino.

Utilizando-se do "Children's Depression Inventory" no sentido de relacionar a depressão infantil coma dificuldade escolar, MacGee & Willians (1988) observaram que as dificuldades escolares podem estar associadas a desordens emocionais, tipo depressivas, num espectro mais amplo.

Hall & Haws (1989) ao estudar crianças com dificuldades escolares também observaram muitos indícios de associação dessas à sintomatologia depressiva.

Estes estudos mostraram a relação dos aspectos depressivos com as dificuldades escolares de crianças nos anos iniciais de escolarização.

Ao estudar as queixas que motivaram a procura por atendimento psicológico em uma Clínica Psicológica Infantil da Prefeitura de São Paulo, Santos (1990) observou que 61,5% ocorriam em função de distúrbios de aprendizagem. O referido autor pode observar que na maioria das vezes as queixas escolares encobriam problemas a nível afetivo. As principais queixas a afetivo foram de nervosismo, impulsividade, oposição, choro fácil, baixa tolerância à frustração, falta de iniciativa, apatia, isolamento social, dependência, imaturidade, medos e manifestações somáticas difusas. Analisando estas queixas observa-se que elas podem ser divididas

em dois grupos de sintomas, ou seja, queixas relacionadas à dificuldade de controle frente à frustração e queixas relacionadas à uma autoestima comprometida, com aspectos de depressão e ansiedade.

Nunes (1990) ao estudar 60 alunos do 6º do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 8 e 12 anos observou uma relação significativa entre o fracasso escolar e o desamparo adquirido. As crianças, segundo a autora, passaram a desenvolver frente ao fracasso uma percepção de incapacidade frente aos eventos negativos que lhe diziam respeito, com tendência a apresentar traços de impotência e fragilidade que acabavam por comprometer seu desempenho escolar

Contudo o grupo se dividiu quando a autora buscou relacionar o desamparo adquirido à depressão. Em 50% destas crianças os aspectos depressivos associados ao desamparo foram auto imagem negativa, apatia, baixo tônus vital e passividade. A outra metade do grupo, apesar dos sentimentos de impotência conservaram uma auto imagem favorável, possivelmente em função da elaboração das perdas e fracassos, e de questões ambientais mais amplas.

Os distúrbios de comportamento enquanto problemática afetiva também parecem relacionar-se às dificuldades de aprendizagem. Schachter, et al. (1991) observaram uma prevalência de 43% desse tipo de distúrbio em crianças que traziam como queixa o baixo rendimento escolar.

Ao estudar as crianças atendidas no Ambulatório de Psicopedagogia do HCFMRP – USP, Murtha, Magna & Marturano, (1990) observaram que as crianças chegavam emocionalmente fragilizadas com sentimentos de inferioridade, e apresentavam melhora após inclusão num programa de suporte e dessensibilização a curto prazo, possivelmente pela representação interna de atendimento das suas necessidades, antes mesmo que se trabalhasse diretamente estas questões.

Marturano, Magna & Murtha (1993) identificaram nas crianças que buscavam atendimento no Ambulatório de Psicopedagogia do HCFMRP-USP uma diversidade de padrões de reação indicativos de problemas afetivos e comportamentais. Nas crianças com um maior número de queixas predominaram manifestações ostensivas de agressão/ataque, com oposição, choro, irritação e agitação. Já entre as crianças com um menor número de queixas, observaram o predomínio de reações de evitação, afastamento, dependência e esquiva social, bem como sinais de pouco vigor nas ações, como apatia e lentidão. Estas observações foram semelhantes às de Santos (1990) em outro estudo nacional já referido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida neste trabalho relata de forma clara e convincente que a força das representações sociais na realidade da concepção da leitura e da escrita. Percebeu-se o quadro de desânimo ao qual está submetido grande parte dos educadores. Além da baixa remuneração, falta o investimento na sua formação, escassez de recursos didáticos, o acompanhamento pedagógico é restrito e uma política educacional voltada para a desvalorização da educação.

Leitura e escrita constituem uma busca além da realidade, e para cultivá-las precisa-se oferecer meios suficientes para que cada leitor possa desfrutá-las de acordo com as necessidades e métodos, ajudando a descobrir caminhos.

Observou-se que o professor precisa gostar de ler, a fim de possibilitar a organização da realidade do processo de ensino-aprendizagem, colocando em prática sua habilidade de leitor.

Verificou-se algumas discrepâncias entre o ponto de vista dos educadores e educados, principalmente se tratando do gosto pela leitura.

Outro aspecto importante é a falta de recursos que reforçam ainda mais as dificuldades de leitura. Faltam livros, revistas, jornais, computadores e em meio a essas carências, falta criatividade, convicções, motivações para o trabalho. É natural, que muitas crianças se interessem pela leitura, acham enfadonha, tediosa e não tem gosto pela leitura. Entretanto, quando isso acontece algo está errado, cabendo à escola descobrir e não permanecer na passividade, como se tudo corresse bem, e o aluno chega ao Ensino Médio sem saber ler e nem escrever.

Diante do ocorrido, conclui-se que é chegado o momento de analisar o conflito tão presente nas escolas. O contexto social talvez seja o único responsável pela falta de gosto pela leitura. Nada melhor do que desenvolver a oralidades desde cedo, pois o caminho para o bom aprendizado inicia com as conexões entre a leitura e a escrita. É com a leitura de grandes livros que as professoras fazem seus alunos irem mais longe.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Cláudia Rejane. **Modos de Ler- Letras de Hoje**. Porto Alegre, 1997, p.54.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8º Ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARRETO, Ricardo. **Gramáticas como Ferramenta**. São Paulo, 2005, p.52.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: Formação do Leitor**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1993, p.26.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**, 16ª ed. São Paulo: Ática. 1997, p.45.

DINORAH, Maria. **O Livro Infantil e a Formação do Leitor**. Petrópolis, Vozes. 1996, p.63.

FERNANDEZ, A. **Agressividade. Qual o teu papel na aprendizagem?** - Trabalho apresentado na II Jornada de Estudos Pedagógicos em Porto Alegre. Apostila mimeografada trad. Elaine Tavares. Porto Alegre. 1992.

FESHBACH, N.D. & FESHBACH, S. (1987) - **Affective Processes and Academic Achievement**. Child Development, 58: 1335-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Paz e Terra, 200, p.30.

GERALDI, João Vanderley. (org) **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1984, p.7-92.

HALL, C.W. & HAWS, D. **Depressive Symptomatology in learning-disabled and nonlearning-disabled students**. Psychology in the Schools, 26: 359-364 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura. Teoria e Prática**. 6ª ed. Campinas SP. Partes, 2008, p.39.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da Literatura na Escola**. Rio de Janeiro. Globo, 1994, p.15-59.

MARQUES, Marise. **As contribuições da afetividade para a aprendizagem: Um estudo voltado para o Ensino Médio noturno**. Curitiba: UFPR, 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Literatura?** 19ª. São Paulo Brasiliense. 1992, p.25.

MARTURANO, E.M., MAGNA, J.M. & MURTHA, P.C. **Contribuição ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem escolar**. Revista Psicopedagogia, 11: 7-15. 1992.

MURTHA, P.C.; MAGNA, J.M. & MARTURANO, E.M. - **Determinação dos efeitos de uma modalidade de atendimento psicopedagógico**. Resumos da XX Reunião anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, p. 161, Ribeirão Preto: SBP. 1990.

NUNES, A.N.A. **Fracasso escolar e desamparo adquirido**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 6: 139-154.1990.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Revista **Construir**, nº 15, mar-abr. 1994, p.27.

PCN's (**Parâmetros Curriculares Nacionais**) Brasília. 1998, p.5.

SANTOS, M.A. **Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo**. Arquivos brasileiros de Psicologia, 42(2): 79-94. 1990.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. **Ler é preciso**. São Paulo: global, 2012, p.30-81.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre. Artemed. 1998, p.22.