

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLEUSA MOREIRA DOS ANJOS BARCELOS

**LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS: PRÁTICA E
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA**

**CUIABÁ-MT
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLEUSA MOREIRA DOS ANJOS BARCELOS

**LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS: PRÁTICA E
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio.

**CUIABÁ-MT
2008**

B2421 BARCELOS, Cleusa Moreira dos Anjos.

Leitura de textos escritos: prática e desenvolvimento da compreensão leitora/Cleusa moreira dos Anjos Barcelos. – Cuiabá: UFMT, 2008. 152p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Professora Doutora Lázara Nanci de Barros Amâncio.

Bibliografia: p. 147-152.

CDU – 372.41

Índice para Catálogo Sistemático

1. Leitura
2. Compreensão
3. Textos Escritos

Ao meu esposo, Deliomar, aos meus filhos, Deliomar Júnior, Matheus, Gustavo e Ana Júlia, dedico.

HOMENAGEM

À memória da Professora **Dra. Soraiha Miranda de Lima**, docente dedicada e criteriosa na leitura de nossas confusões de pesquisa, nas disciplinas Seminário de Pesquisa I e II, que, de maneira tão estúpida e covarde, foi tirada de nosso convívio. Saudades e esperança de justiça.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Mesmo correndo o risco de cometer injustiças, não poderia deixar de citar algumas pessoas e instituições que me apoiaram e me acompanharam nessa jornada gratificante e inesquecível, com experiências riquíssimas, nunca antes vivenciadas.

Agradeço primeiramente a **Deus**, pelo dom da vida, pela capacidade de aprender, pela vitória alcançada e pela proteção nas inúmeras viagens de estudo.

Quero externar minha gratidão especial ao Professor **Dr. Javert Melo Vieira**, meu primeiro orientador, por ter acreditado em meu projeto de pesquisa, por ocasião do processo seletivo, e também pelos primeiros direcionamentos ao trabalho.

À professora **Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio**, pelo carinho com que me acolheu em seu extenso rol de orientandas, contribuindo de forma brilhante e competente para o direcionamento final da pesquisa.

Especial agradecimento também à Professora **Dra. Marieta Prata de Lima Dias**, pela leitura atenta e minuciosa deste texto e pelas importantes contribuições para sua melhoria, mesmo antes de ser convidada para compor a Banca Examinadora.

Agradeço ainda aos professores: **Dr. Ademar de Lima Carvalho**, **Dra. Ana Arlinda de Oliveira**, **Dra. Jorcelina Fernandes**, **Dra. Cancionila Janzowski Cardoso**, **Dra. Izumi Nozak**, **Dra. Artêmis Mota**, **Dra. Soraiha Miranda de Lima (in memorian)**, **Dra. Ozerina Victor de Oliveira**, que demonstraram competência nas disciplinas ministradas no decorrer do curso.

Às **Secretarias Estadual e Municipal de Educação**, pela política de afastamento remunerado, que me permitiu investir na qualificação profissional.

Ao meu amigo, ex-colega de trabalho e grande incentivador para o Mestrado, **Henrique Ormond Portela**, que sempre acreditou em minha capacidade de crescimento profissional.

À minha querida amiga, Professora **Terezinha Ávila**, pelo respeito e admiração, e também por ter se deslocado até Cuiabá, especialmente para assistir à

defesa desta dissertação, partilhando comigo deste momento marcante em minha vida.

Aos meus amigos, colegas de trabalho, tanto da rede municipal quanto da estadual, por partilharem comigo o sonho de uma escola melhor, que prepare o aluno para “compreender”.

Às colegas da linha de pesquisa Educação e Linguagem, **Ieda Ramona, Jeane Freitas, Luciane Faria, Rozana Castilho, Cláudia Cristine**, companheiras de discussões calorosas, nesse convívio intelectual. Dentre elas, dedico especial agradecimento à **Marijâne Silveira**, pelo carinho e amizade sincera, pela disposição em ouvir, ajudar e orientar sempre.

Agradecimento especial, também, à colega **Teina Nascimento Lopes**, pela companhia nas constantes viagens de estudo, pela troca de experiências, pela “carona” na hospedagem em Cuiabá, no ano de 2007, e pelos momentos de descontração e alegria, graças ao seu bom humor irreverente e contagiante.

À querida amiga, **Aline Aoyama**, por ter me acolhido em sua “kit”, no ano de 2006, enquanto freqüentava as disciplinas obrigatórias.

Ao meu esposo, **Deliomar Lopes**, pelo apoio e incentivo de sempre, e também por ter cuidado de nossos filhos todas as vezes que precisei me ausentar em função do Mestrado.

Aos meus filhos menores, **Matheus, Gustavo e Ana Júlia**, pelos momentos em que abriram mão da minha presença para que eu pudesse estudar.

À minha mãe, **Adelice**, companheira de todas as horas, pela tranquilidade de saber que, em minha ausência, estava atenta às necessidades dos netos.

Aos meus irmãos, **José Carlos, Nelcy, Roberto, Juscineide e Silvana**, pelo orgulho com que se referem à irmã “professora”.

Finalmente, agradeço à minha secretária do lar, **Maria Creuza**, pelo cuidado responsável com minha casa e com meus filhos, durante minhas ausências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
-------------------	----------

CAPÍTULO 1

COMPREENSÃO DA LEITURA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

1.1	Leitura no Contexto Escolar e Concepções que a Orientam	11
1.1.1	Concepção Estruturalista da Leitura	13
1.1.2	Concepção Sócio-Interacionista da Leitura	16
1.2	Compreendendo a Compreensão da Leitura	19
1.2.1	Processos de Compreensão da Leitura	21
1.3	Desafio de Formar Leitores Competentes e Estratégias de Compreensão	33
1.4	Importância do Conhecimento Prévio	43
1.5	Desenvolvimento da Compreensão Leitora: Responsabilidade Coletiva	45
1.5.1	Leitura na Aula de História	48
1.5.2	Leitura na Aula de Geografia	50
1.5.3	Leitura na Aula de Matemática	51
1.5.4	Leitura na Aula de Ciências	54
1.5.5	Leitura na Aula de Português	55
1.6	Abordagem Cognitivista e Aprendizagem Significativa	58

CAPÍTULO 2

DESCREVENDO O CAMINHO DA PESQUISA

2.1	Procedimentos Metodológicos	64
2.1.1	Selecionando o Ambiente da Pesquisa	67
2.1.2	Instrumentos de Coleta de Informações	70
2.1.3	Escolha e Caracterização dos Sujeitos	74
2.1.4	Locais da Pesquisa	78
2.1.5	Perfil Sócio-Econômico dos Alunos	80
2.1.6	Procedimento para Análise dos Dados	81

CAPÍTULO 3

ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA

3.1	Práticas de Leitura e Desenvolvimento da Compreensão	
	Leitora	84
3.1.1	Interação na Sala de Aula e Papel do Professor no Desenvolvimento da Compreensão Leitora	87
3.1.2	Procedimentos de Abordagem do Texto Escrito em Busca da Compreensão	92
3.1.2.1	Aulas de Ciências na Escola Municipal	94
3.1.2.2	Aulas de Ciências na Escola Estadual	97
3.1.2.3	Aulas de Geografia na Escola Municipal	99
3.1.2.4	Aulas de Geografia na Escola Estadual	100
3.1.2.5	Aulas de História na Escola Municipal	103
3.1.2.6	Aulas de História na escola Estadual	105
3.1.2.7	Aulas de Matemática na Escola Municipal	107
3.1.2.8	Aulas de Matemática na Escola Estadual	109
3.1.2.9	Aulas de Português na Escola Municipal	110
3.1.2.10	Aulas de Português na Escola Estadual	114

3.1.3	Um Pouco de Reflexão Sobre as Práticas Observadas	118
3.1.3.1	Forte Presença da Leitura em Voz Alta	121
3.1.3.2	Resumos do Texto	125
3.1.4	Concepções de Leitura Subjacentes às Práticas Observadas	126
3.1.5	Espaço de Leitura na Escola e nas Salas de Aula	129
3.1.6	Preocupação com a Formação Integral do Educando	135
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		147
ANEXOS		153

RESUMO

BARCELOS, Cleusa Moreira dos Anjos. *Leitura de Textos Escritos: Prática e Desenvolvimento da Compreensão Leitora*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2007.

Esta dissertação aborda aspectos da prática de leitura de textos escritos em salas de oitava série/ nono ano do ensino fundamental de duas escolas públicas da cidade de Rondonópolis-MT, com o objetivo de compreender de que forma o professor desenvolve as atividades de leitura com vistas a tornar o aluno um leitor competente.

A pesquisa tem como pressupostos teóricos a concepção sócio-interacionista da linguagem, em que a construção do conhecimento se realiza a partir de interações, e a abordagem da compreensão leitora fundamentada no ensino explícito de estratégias de leitura, aliada ao conceito de aprendizagem significativa, que possibilita ao aluno autonomia para continuar a aprender ao longo da vida.

A análise das informações obtidas por meio de depoimentos dos professores, juntamente com a observação de aulas de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português, disciplinas que tomam o texto escrito como base para o ensino, e a análise de documentos, indicou a manutenção de uma prática pedagógica que privilegia a leitura decodificação, cujo trabalho de compreensão se restringe a exercícios de perguntas e respostas ou resumos, que pouco contribui para a formação de um leitor competente.

Esse retrato da prática observada evidenciou uma urgente necessidade de referencial teórico-metodológico que auxilie os professores nas suas reflexões sobre atividades de leitura com os alunos. É preciso, portanto, possibilitar discussões que norteiem o processo de compreensão da leitura.

Palavras-Chave: Leitura – Compreensão – Textos Escritos.

ABSTRACT

BARCELOS, Cleusa Moreira dos Anjos. Reading Writings of Texts: Practice and Development of Understanding Reader. Programme of Post-Graduate Education in the Federal University of Mato Grosso. Cuiaba-MT, 2008.

This dissertation discusses aspects of the practice of reading of texts written in eighth set of rooms / ninth year of primary school from two public schools of the city of Rondonópolis-MT, in order to understand how the teacher develops the activities of reading with a view make the student a reader responsible.

The research is to design a theoretical assumptions socio-integrationist of language, where the construction of knowledge is made from interactions, and the approach of the reading comprehension based on the explicit teaching of reading strategies, allied to the concept of meaningful learning, which enables the student autonomy to continue to learn throughout life.

The analysis of information obtained through testimony of teachers, together with the observation of the lessons of Sciences, Geography, History, Mathematics and Portuguese, subjects taking the text as a basis for education, and analysis of documents, indicated the maintenance of a pedagogical practice that focuses on reading decoding, whose work is limited understanding of the years of questions and answers and abstracts, that little contribute to the formation of a competent reader.

This portrait of the practice observed showed an urgent need for reference theoretical and methodological that assists teachers in their reflections on activities of reading with the students. We must therefore allow discussions that norteiem understanding of the process of reading.

Keywords: Reading - Understanding - Acts Writings.

INTRODUÇÃO

Por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização de liberdade nas diferentes dimensões da vida.

Ezequiel Teodoro da Silva¹

Muito se tem lido e discutido a respeito do mau desempenho dos estudantes brasileiros nos testes de competência de leitura a que têm sido submetidos ultimamente. De acordo com Severino (2002, p. 14), cabe ao pesquisador *desenvolver o seu trabalho de reflexão e pesquisa no interior do projeto político-existencial, em consonância com o momento histórico vivido pela sociedade concreta*. Pensando nisso, nada mais oportuno, neste momento, que realizar uma pesquisa educacional, no âmbito da leitura, para tentar compreender os meandros dessa situação.

Com o intuito de orientar o leitor a respeito do conteúdo deste relatório, procurei contextualizar, nesta introdução, o universo da pesquisa, a partir de sua origem, passando para a explicitação do problema e dos objetivos da investigação. Posteriormente, faço ligeira descrição do seu percurso metodológico e também dos procedimentos de análise das informações coletadas no trabalho de campo. Isso, respaldada por autores, como Freire (1983, 2006), Foucambert (1994), Soares (2005), Silva (2005) e outros, que também consideram a proficiência leitora dos alunos um requisito básico para a formação integral do cidadão.

Minha trajetória estudantil e profissional despertou e direcionou o interesse pela área da linguagem e, conseqüentemente, pela leitura. Sempre gostei das aulas de Português e tive muito interesse em conhecer e saber usar adequadamente a nossa língua, desde o ensino fundamental. No Magistério, tive a oportunidade de ampliar meu acervo de leituras, com os clássicos da Literatura Brasileira e também com os textos específicos da docência. Depois, no curso de Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, envolvida pelas leituras indicadas e (por que não?) cobradas pelos professores, tive a certeza de que havia escolhido a profissão certa, pois sentia prazer em ler todos aqueles livros.

¹ SILVA, Ezequiel Teodoro, *Elementos da Pedagogia da Leitura*, p. 24.

Mas já nessa época, observava que nem todas as pessoas, apesar de alfabetizadas, conseguiam compreender um texto escrito, o que despertava em mim curiosidade e inquietação. Depois, na condição de profissional da área de Linguagem, no ensino fundamental e médio da rede pública de Rondonópolis-MT, pude sentir mais de perto os problemas da incompreensão da leitura, ao constatar que a maioria dos alunos, em qualquer nível de escolarização, tem dificuldade em compreender o que lê.

Não são raras também as reclamações de meus pares sobre as dificuldades de seus alunos em compreender, por exemplo, em Matemática, os enunciados das atividades propostas e alguns conceitos básicos, como porcentagem, leitura de gráficos, ângulos e frações, entre outros. Já os colegas da Geografia, da História e das Ciências relatam que os alunos não conseguem compreender os textos propostos para discussão, nem relacionar os conteúdos estudados em sala às situações concretas do dia-a-dia.

E este quadro parece se repetir no país inteiro, considerando os dados de recente pesquisa realizada pela UNESCO e pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que localizam o Brasil em último lugar, entre trinta e sete países, no que se refere às competências de jovens de 15 anos de idade, para leitura. Convém ressaltar que a maioria dos alunos brasileiros que participou dessa avaliação estava cursando a 7ª e 8ª séries, enquanto que nos outros países, nessa idade, os jovens já estão iniciando o ensino médio. Este exame não avalia conteúdos, mas domínio de habilidades consideradas válidas para a vida. As questões formuladas exigem do estudante capacidade de mobilizar seus conhecimentos para a resolução de problemas ou situações cotidianas, como por exemplo, a tomada de decisões a partir de um panfleto comunicando a realização de uma campanha de vacinação ou de um gráfico presente em um artigo de jornal².

Por outro lado, aqui no Brasil, o Ministério da Educação divulgou, em junho de 2006, os resultados da primeira edição da Prova Brasil, teste que avaliou o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental, em que ficou constatado que os estudantes concluem a 8ª série dominando apenas os conteúdos da 4ª. E no que se refere especificamente à leitura, os dados apontam que *61% dos alunos da*

² O relatório foi publicado no Brasil em 2003, pela Editora Moderna / Fundação Santillana, com o título: Conhecimentos e Atitudes para a Vida – Resultados do PISA 2000.

4ª série não conseguem identificar as idéias principais de um texto simples³ e 60% dos alunos da 8ª não sabem interpretar um texto dissertativo (Bencini e Minami, 2006, p. 41).

Esses dados demonstram, portanto, que nossos estudantes não são capazes de atribuir sentido ao que lêem, ainda que “saibam ler”. É o que se chama de analfabetismo funcional, uma vez que a decodificação de texto não é acompanhada da capacidade de processar a informação para resolver um problema ou enfrentar uma situação corriqueira.

A esse respeito, recentemente, Castro (2006) fez uma comparação da capacidade lingüística e matemática de um funcionário da Nokia brasileira em relação à de um funcionário da fábrica finlandesa, país líder na avaliação do Pisa. Segundo ele, um estudante brasileiro, com dezesseis anos de escolaridade, no curso superior, não tem o mesmo nível de compreensão de leitura que um finlandês de nível médio, frente à análise de um relatório técnico.

Assim, considerando-se que é dever da escola capacitar esses alunos para o uso eficaz da linguagem necessária para a convivência numa sociedade letrada (PCNs, 2001), se nossos alunos estão concluindo seus estudos sem o domínio das competências básicas para o convívio nessa sociedade, é porque algo de errado pode estar acontecendo com a educação dessas crianças. Mas, o que há de errado? Por que a maioria de nossos alunos não compreende o que lê? Será que a escola está falhando? Será que a metodologia utilizada pelo professor está inadequada? Ou ainda, será que os textos trabalhados nas aulas não despertam a atenção e o interesse dos alunos? Toda essa situação denuncia uma realidade que necessita de mais investigação, pois tudo indica que a incompreensão da leitura é um problema que afeta o sistema educacional e está contribuindo para o fracasso escolar.

Diante desses questionamentos e motivada pelo desejo de mudar, ou de, pelo menos, compreender essa situação, comecei a refletir sobre o problema da incompreensão da leitura a partir da minha prática pedagógica: por que também meus alunos não compreendiam os textos que eu levava para discussão, ou as notícias de jornais e revistas que eles deveriam ler e depois explicar para os colegas de sala? Percebi que também eu estava com dificuldades para ajudar meus alunos a

³ Texto simples aqui é tomado no sentido de “texto curto”, como um bilhete, um enunciado de exercícios, uma parlenda.

se tornarem leitores proficientes. Era preciso então, encontrar respostas para duas questões importantes: como lidar, em sala de aula, com as novas teorias sobre o trabalho com a leitura de textos escritos? Que aspectos abordar no trabalho com a leitura para tornar meu aluno um leitor competente?

Procurei conhecer, então, quais são as habilidades de um leitor competente, que características o identificam. E encontrei nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), importante subsídio nacional, elaborado pelo Ministério da Educação, que um leitor competente é

alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.[...] alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto (PCNs, 2001, p. 54).

Assim, se é objetivo da escola aprimorar a competência leitora dos alunos, faz-se necessário oferecer-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento das habilidades acima descritas, sob pena de uma prática pedagógica ineficaz.

Concordo com Freire (2006, p. 8), quando ele afirma que *aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto...*, porque também entendo que o ato de ler está vinculado a uma prática concreta de libertação e de construção da própria história. O sujeito que sabe ler com proficiência tem mais condições de se desenvolver intelectualmente e de desempenhar a contento o papel que lhe cabe na sociedade em que está inserido; pode tomar posse da palavra, *não para refazer o circuito da discriminação, mas para forçar espaços de libertação* (Citelli, 1994, p. 50).

Além do mais, a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura, o que equivale a dizer que a leitura é também um importante instrumento de aprendizagem, pois, em tese, é a partir da aquisição dessa habilidade que o estudante torna-se capaz de compreender os diferentes conteúdos estudados. Entretanto, como visto anteriormente, para grande parte dos estudantes brasileiros, o texto escrito constitui-se no maior obstáculo ao sucesso escolar.

Desse modo, tendo em vista que o desenvolvimento da competência para a leitura tem o caráter intencional de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social, entendo que esse déficit de qualidade do ensino da leitura precisa

ser instrumento de investigação, com vistas à transformação dessa realidade. Mas não apenas para se exibirem números de excelência nos programas de avaliação de alunos, mas sim, para transformar a cruel realidade que subjaz a esses números: a exclusão desses jovens da plena participação social.

Nas palavras de Jean Foucambert, em palestra no 11º COLE – Congresso de Leitura em 1997 (*apud* Neves et al., 2006), duas são as tarefas necessárias para retirar vasta parcela dos indivíduos da situação de exclusão: primeiro, possibilitar que eles se apoderem da linguagem como instrumento de pensamento e não simplesmente como técnica de transcrição da oralidade. Segundo, dar oportunidade de utilização dessa linguagem para teorizar uma outra experiência social, diferente daquela considerada legítima pela classe dominante.

A formação de um leitor competente, como preconizam os PCNs (2001), pressupõe a presença de um professor-mediador, preparado para a tarefa de formação desse leitor. É a ele que cabe a escolha dos textos a serem estudados, os procedimentos utilizados para exploração desses textos, enfim, é do professor a responsabilidade de desenvolver nos alunos habilidades cognitivas exigidas por textos dos mais diversos tipos e gêneros, sobre diferentes assuntos, a fim ajudá-los na sua compreensão (Kleiman, 1997).

Mas, o trabalho com a leitura, certamente, não pode limitar-se às aulas de Português. Os professores especialistas de cada disciplina, Geografia, Matemática, Ciências, História e outras, que também tomam o texto escrito como base para o ensino, precisam acrescentar ao rol de variáveis que orientam seu trabalho uma metodologia para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos, particularmente naqueles aspectos que são próprios da sua área, em que predominam textos expositivos/dissertativos, com muitos termos técnicos e específicos (Dias, 2002; Neves et al., 2006; Solé, 1998; Smith, 2003). Entendo que cabe também a esses professores uma enorme colaboração nessa tarefa de formação de leitores competentes, pois a especificidade de cada área oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades leitoras.

Desse modo, pareceu-me de suma importância conhecer os procedimentos adotados, não apenas pelos professores de Língua Portuguesa, mas também pelos que lecionam Matemática, Ciências, História e Geografia, ao trabalharem com o texto escrito em sala de aula, partindo do pressuposto que diferentes formas de abordagem de um texto podem ter influência no processo de sua compreensão.

A leitura tem sido estudada nas duas últimas décadas sob vários ângulos, destacando-se, em particular, uma forte tendência de estudá-la associando-a ao processo de escolarização (Freire, 2006; Geraldi, 2005; Kato 2002; Kleiman, 1993, 1996, 1997; Oliveira, S. M., 2005; Silva, 2005; Soares, 2005, dentre outros). De acordo com esses autores, cabe à escola o ensino das habilidades básicas de ler e escrever – alfabetização – assim como a promoção de práticas sociais de leituras que envolvam a língua escrita – o letramento.

No tocante a esta pesquisa, entendo que a compreensão leitora está fortemente relacionada ao letramento, na acepção defendida por Soares⁴, considerando que o sujeito que lê de forma proficiente é capaz de apropriar-se de informações necessárias ao convívio numa sociedade letrada e de desenvolver, nessa sociedade, o papel que lhe cabe como cidadão. Corroborando com esta afirmação, Freitas, Souza e Kramer (2007, p. 110), numa “abordagem bakhtiniana da noção de letramento”, afirmam que *a questão do letramento parece estar ligada ao trânsito do sujeito por diferentes esferas da atividade social, distinguindo os temas dos enunciados e, assim, podendo avaliá-los, além de poder concordar, discordar e discutir com eles, entre outras ações.*

Considerando, portanto, que a capacidade leitora é um importante instrumento de inclusão social e, também, por acreditar que as pesquisas são extremamente importantes para a transformação das práticas pedagógicas, realizei este estudo na intenção de que seja mais um instrumento de compreensão das práticas de ensino de leitura e de apoio e motivação para outras pesquisas, mas, principalmente, que sirva de reflexão sobre o trabalho pedagógico com a leitura de textos escritos.

Com base nessas reflexões, o problema deste estudo foi definido com a seguinte questão: Como ocorre, na sala de aula, a prática pedagógica da leitura de textos escritos, considerando as propostas teórico-metodológicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), que enfatizam o trabalho com a leitura e preconizam a formação de um leitor competente?

Meu principal objetivo era, portanto, compreender de que forma os professores desenvolviam as atividades de leitura de textos escritos, com vistas a

⁴ Letramento: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*, p. 27-60).

tornar o aluno um leitor competente. Buscava, também, conhecer as concepções de leitura que dão suporte às práticas desta atividade e verificar as estratégias de leitura recorrentes nas aulas observadas.

Para tanto, observei o trabalho pedagógico de professores de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português, em duas salas de aula de oitava série, de duas escolas públicas de Rondonópolis, uma da rede estadual e outra da rede municipal.

A escolha dessa série se deve a uma mudança no comportamento e no rendimento escolar dos alunos, apontada por pesquisadores (Oliveira, S. M., 2005 e Silva, M. R., 2005) e percebida pelos professores, os quais reclamam que nas séries anteriores eles eram mais dedicados aos estudos.

Houve também a preocupação de realizar a pesquisa nessa série pelo fato de estar no final do ensino fundamental, o que pressupõe que esses alunos já passaram por diversos processos de ensino-aprendizagem da leitura e que, por isso, dominam várias estratégias e algumas habilidades necessárias à compreensão.

Além da observação das aulas, relatadas em protocolos de observação (anexo 1), também utilizei outros instrumentos para colher as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa: a entrevista semi-estruturada com os professores (anexo 2), os questionários com perguntas abertas (anexos 3 e 4), os quais serviram para traçar o perfil profissional desses educadores e conhecer um pouco a situação sócio-econômica e cultural dos alunos das turmas observadas, e, por fim, a análise documental (textos lidos em sala, atividades de compreensão e prova escrita, anexos 5a, 5b, 6 e 7, respectivamente) que serviu para complementar os dados obtidos por outros meios.

Para estruturar este relatório, optei por dispor os capítulos em uma seqüência que compreende o percurso da pesquisa, iniciando com a Introdução, que explica a sua origem e o contexto de seu desenvolvimento.

A seguir, no capítulo 1, apresento a fundamentação teórica, em que adoto a perspectiva sócio-interacionista da linguagem, destacando a leitura como um ato cognitivo, na medida em que envolvem processos cognitivos múltiplos, como percepção e reflexão sobre um conjunto complexo de componentes. Contudo, é também um ato social, entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, a partir de objetivos e necessidades socialmente determinadas.

Defendo ainda, nesse capítulo, que a construção do conhecimento se realiza a partir de interações. Para melhor compreensão desse processo, busquei os estudos do desenvolvimento psicológico de Vygotsky (1987), especialmente sua explicação sobre a zona de desenvolvimento proximal e também os ensinamentos de Ausubel (1980) sobre a aprendizagem significativa, os quais, somados às pesquisas de Giasson (1993), Kato (2002), Kleiman (1997), Smith (2003) e Solé (1998), sobre a compreensão da leitura, permitiu uma base de sustentação para a análise dos dados.

No capítulo 2, descrevo os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, refazendo todo o caminho percorrido na sua construção, referendada por autores que situam a pesquisa qualitativa-interpretativa, como Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e Trivinos (1987).

Na tentativa de contribuir para a identificação das causas do problema da incompreensão da leitura e propor alternativas de solução, trago, no capítulo 3, a análise das informações coletadas durante o trabalho de campo. São relatados e interpretados, à luz do referencial teórico da pesquisa, os procedimentos de abordagem da leitura adotados pelos professores pesquisados, ao trabalharem com o texto escrito em sala de aula.

Finalmente, nas considerações finais, retomo o problema da pesquisa e os objetivos propostos para a sua realização, com o intuito de verificar se foram contemplados com o trabalho realizado. Discuto e apresento reflexões que permitem compreender que, apesar da preocupação dos educadores investigados em possibilitar que o aluno compreenda os conteúdos estudados, as aulas observadas demonstraram a manutenção de uma prática pedagógica que privilegia a leitura decodificação, cujo trabalho de compreensão se restringe a exercícios de perguntas e respostas, que pouco contribui para a formação de um leitor competente.

Esse retrato da prática observada evidenciou uma urgente necessidade de referencial teórico-metodológico, que auxilie os professores nas suas reflexões sobre atividades de leitura com os alunos, para alcançar o objetivo de formar leitores proficientes.

CAPÍTULO 1

COMPREENSÃO DA LEITURA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CAPÍTULO 1

COMPREENSÃO DA LEITURA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Sem a compreensão do objeto de conhecimento que está oferecendo aos alunos e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem, a ação docente fica reduzida a um triste jogo de “cabra cega”, um jogo onde não há vencedores, todos são perdedores: os alunos porque fracassam e os professores porque, desprofissionalizados, reduzem-se à condição de mão-de-obra barata.

Telma Weisz⁵

Neste capítulo, apresento o quadro teórico que fundamentou a pesquisa. Para iniciar, trato das duas principais concepções subjacentes às práticas de leitura na escola, partindo do pressuposto de que conhecê-las possibilitaria melhor compreender a ação dos docentes pesquisados. Em seguida, apresento os estudos relacionados aos processos de compreensão, fundamentada em pesquisadores que defendem a abordagem cognitivista da leitura. Destaco, a seguir, a necessidade de se trabalhar a leitura de textos escritos a partir do ensino explícito de estratégias, que possibilitarão ao aluno tornar-se um leitor autônomo. Depois, com base no entendimento de que ensinar a ler e a escrever não é uma questão exclusiva da aula de Português, explico a necessidade de todos os educadores, independente da área de atuação, assumirem o compromisso de contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora de seus alunos. Finalmente, estabeleço uma ponte entre a abordagem cognitivista e a aprendizagem significativa, juntando os estudos de Vygotsky (1984, 1987) aos conceitos de Ausubel (1980), o que, em minha opinião, resultaria em mudanças fundamentais no modo de encarar e praticar a educação.

1.1 Leitura no Contexto Escolar e Concepções que a Orientam

Em todas as circunstâncias de nossa vida somos colocados diante de situações que exigem o domínio da leitura. Saber ler é, indiscutivelmente, uma necessidade e significa uma conquista de autonomia, além de permitir a ampliação de horizontes e também de oportunidades na vida.

⁵ Em nota de apresentação à edição brasileira do livro “*Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*”, de Frank SMITH (2003).

Se na Antiguidade, para exercer um cargo de comando bastava o domínio da palavra falada, e em que a escrita servia apenas para o registro histórico, tarefa essa delegada ao escriba, atualmente um sábio já não se faz sem a competência leitora (Geraldi, 2002). É sabido, também que numa sociedade letrada, o indivíduo que sabe ler tem a chave de acesso à sabedoria historicamente produzida e registrada; sabe como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações.

Freire (1983), que sempre defendeu a liberdade e a “autonomia do oprimido”, entende o ato de ler como uma estratégia de desvelamento das formas hegemônicas de dominação social, na medida em que possibilita, pela leitura e debate de idéias, a conscientização do leitor sobre a ideologia dominante. Em outras palavras, a leitura seria uma estratégia de libertação das estruturas autoritárias. E isso nos remete a Silva (1988), que afirma:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização de liberdade nas diferentes dimensões da vida. Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação (SILVA, 1988, p. 24).

Assim, considerando que o foco deste estudo é a prática pedagógica da leitura de textos escritos, acredito que o lançamento de algumas luzes sobre as duas principais concepções de leitura que permearam o trabalho escolar com a leitura ao longo da história fornece melhor compreensão sobre essa prática na atualidade. Isso porque o passado do processo educativo está presente no atual momento em forma de pressupostos, de práticas e de atitudes. Um olhar panorâmico sobre essas concepções permitirá, então, melhor compreender as escolhas dos sujeitos no desenvolvimento de sua ação docente.

1.1.1 Concepção Estruturalista da Leitura

Os primeiros modelos de leitura apoiavam-se em uma postura estruturalista da linguagem ligada à teoria da comunicação, que vê a língua como um código

capaz de transmitir alguma mensagem a um receptor (Lajolo e Zilberman, 1996). Nela, a leitura é uma atividade mecânica de recuperação de informações inquestionáveis do texto.

Tal posição minimizava a importância do leitor, que era entendido como passivo, já que não considerava as variações individuais no processo de compreensão. É o modelo da decodificação mecânica de signos lingüísticos, cujo aprendizado é estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta, em que o aluno assume uma postura passiva, imitativa e repetitiva, controlada pelo professor (Pogré, 2006).

Essa concepção, vinculada ao modelo tradicional de aprendizagem, entendia a leitura como um conjunto de habilidades que deveria ser ensinado sucessivamente, de forma hierarquizada, tais como: primeiro decorar o alfabeto, depois soletrar, por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar ao texto, cujo estudo se resumia em encontrar a seqüência das ações, identificar a idéia principal, etc. Julgava-se que o domínio dessas habilidades era sinônimo de domínio da leitura.

A prática do professor, nesse modelo de aprendizagem, consistia basicamente na exposição verbal de conteúdos ou “conhecimentos historicamente acumulados” e repassados como verdades absolutas para as gerações mais novas. Supunha-se que a mente do aluno era um recipiente vazio, que deveria ser enchido gradualmente por esses conhecimentos (Freire, 1983) considerados necessários para ele avançar nos estudos, assim como num quebra-cabeça em que as peças vão sendo encaixadas na memória para depois serem utilizadas na resolução de outros quebra-cabeças (Pogré, 2006).

Partindo de uma discussão fortemente relacionada à educação e à ideologia, Freire (1983, p. 63) desenvolveu suas reflexões em torno desses temas e as aplicou no campo da leitura. Desse modo, sua crítica à “educação bancária”, que se caracteriza pelo “ato de depositar, em que os educandos são depósitos e o educador depositante”, transformou-se, em sua abordagem de leitura, na crítica a essa leitura meramente decifrativa, em que a ação imposta aos alunos é a de receber os pacotes de saber, guardá-los sem qualquer discussão e arquivá-los na sua memória.

No que se refere à compreensão textual, pensava-se que o sentido se encontrava dito no texto⁶ e que o leitor deveria “pescá-lo”, transpor para a sua memória o sentido pré-determinado pelo autor. Nesse caso, o foco da leitura era centrado no objeto – o texto – como se este contivesse verdades e idéias inquestionáveis, não se considerando as aptidões do sujeito que lê e nem seu contexto social e cultural; muito menos ainda, o contexto em que se dava a leitura. Nesse modelo tradicional de leitura, baseado na decodificação, privilegiava-se o significante em detrimento do significado. Oliveira A. A. (2005, p. 108) afirma que essa prática de leitura *embota as idéias, apaga a crítica, arrefece os sentimentos e cega a consciência, quando não permite compreender que há toda uma ideologia da classe dominante imposta aos leitores, culminando com a redução intencionada do universo de leitura.*

Nas práticas tradicionais de leitura, quando o aluno apresentava alguma dificuldade no processo de leitura, o “erro” era corrigido por meio de repetições sucessivas, até que internalizasse aquilo que era considerado correto pelo professor. Normalmente, as atividades de leitura se restringiam à oralização, à entonação de voz, ao reconhecimento de unidades estruturais (Oliveira, A. A. 2005).

A relação professor-aluno, nessa prática pedagógica, era baseada numa concepção em que o educador não levava em consideração o interesse do educando. O que realmente importava eram os conhecimentos que o professor tinha a transmitir, os conteúdos ou as idéias do livro didático, independentemente dos saberes que a criança trazia do seu meio histórico e social. Assim, os saberes do cotidiano, os textos produzidos socialmente, como jornais, revistas, panfletos, rótulos, etc, tinham pouco acesso à sala de aula, porque, normalmente o professor limitava sua docência a um único livro-texto, o que, conseqüentemente, tornava o aluno um leitor de um único tipo de texto. Tais procedimentos apontam que nessas aulas de leitura nada era discutido, apenas decodificado e aceito, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Nessa “concepção bancária de leitura”, o professor ignorava as leituras que a criança fazia antes de entrar para a escola, desconhecia que ela já era capaz de “ler” o que acontecia à sua volta, como propõe Freire (2006, p. 11): *a leitura de*

⁶ É claro, entretanto, que há textos em que diferentes interpretações não são possíveis, e nem se fazem necessárias, tais como os textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, os quais cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito, conforme destacam os PCNs (2001).

mundo precede a leitura da palavra. Além disso, o professor negava a consciência da realidade e das condições em que se dava a leitura do aluno, negava a interlocução entre o leitor e o texto, negava a multiplicidade de sentidos atribuídos a um texto. Desse modo, o educador atuava como um reproduzidor das verdades impostas pelo livro didático e pelo sistema e, por isso, não promovia o debate de idéias nem a interlocução com os alunos.

Pode-se afirmar, também, que essa prática educativa ocultava os problemas sociais e as relações de poder e interesses da sociedade; sua intenção era a de continuamente promover a adaptação e a acomodação a um mundo dado e imutável, inculcando no indivíduo que cada um deveria permanecer no lugar onde foi colocado pela natureza (Oliveira, A. A. 2005). Nesse sentido, a escola que deveria ser a favor do povo acabava trabalhando contra o povo (Soares, 2005).

Apontando as relações entre língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação verbal na escola, Bourdieu (1975) afirma que uma relação de comunicação lingüística não é simplesmente uma operação de codificação-decodificação; é fundamentalmente, uma relação de força, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação. Assim, entende que a escola exerce um poder de “*violência simbólica*”, impondo às classes dominadas a linguagem das classes dominantes, convertendo essa linguagem em um saber escolar legítimo.

Também Soares (2005, p. 53) aponta que a escola *colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades*, quando define seus objetivos segundo os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes e impõe aos alunos o dialeto-padrão.

Essa concepção de leitura predominou até os anos 80, mas não significa, entretanto, que não seja mais encontrada nos dias atuais. Em muitas atividades escolares e nos livros didáticos, por exemplo, não faltam questões de cópias de informação do texto ou questões objetivas – “transcreva o trecho...”, “o que, quem, quando, como, onde isso aconteceu?” –, numa atividade de pura decodificação de um sentido único presente no texto. A escola que propicia atividades como essas considera como bom leitor aquele aluno que sabe responder a perguntas, identificando informações no texto.

É preciso entender, no entanto, que o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica, pois a questão da compreensão não é só do

nível da informação; no processo de produção da leitura, também estão em jogo a condição do sujeito, da subjetividade e da ideologia (Orlandi, 2003).

1.1.2 Concepção Sócio-Interacionista da Leitura

Seguindo uma orientação oposta à concepção estruturalista de leitura, na concepção sócio-interacionista, o ato de ler configura-se como interlocução entre sujeitos, num espaço real de construção e circulação de sentidos (Geraldi, 2002). Este modelo de leitura é vinculado à concepção de aprendizagem associada aos avanços das ciências cognitivas, que supõe que a criança constrói ativamente a compreensão do mundo. O aluno é considerado como alguém capaz de raciocinar e apreender o sentido por si mesmo e em interação com outros (Vygotsky, 1987).

A preocupação maior é com a interpretação e o entendimento e não com a mera recepção do conhecimento; salienta a importância do raciocínio e do pensamento por parte do aluno. Nesse caso, a atenção do professor se volta para o conhecimento dos processos mentais envolvidos na aprendizagem, isto é, para o entendimento de “como a criança aprende” (Pogré, 2006; Vygotsky, 1987), numa clara preocupação com a qualidade do ensino, visando à preparação do educando para continuar a aprender ao longo da vida (Valente, 2004).

Desse modo, a construção de novos conhecimentos não se dá pela interação de associações do tipo estímulo-resposta. Ao contrário, é algo mais complexo. É uma operação mental que exige que se centre ativamente a atenção sobre o assunto, dele subtraindo os aspectos que são fundamentais, ligados aos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, levando-o a generalizações mais amplas (Vygotsky, 1987 e Ausubel, 1980).

De acordo com Carraher (1993, p. 19), o modelo cognitivo de aprendizagem consiste, basicamente, das seguintes idéias:

1. O conhecimento da criança é uma representação mental, sendo este conhecimento muito diferente do conhecimento que se encontra nos livros.
 2. Aprender a ‘pensar’ sobre assuntos é mais importante que aprender fatos sobre esses mesmos assuntos.
 3. O ensino é visto como um convite à exploração e à descoberta (ao invés de transmissão de informações e de técnicas).
 4. A aprendizagem é vista como a exploração e descoberta (ao invés de memorização de informações e técnicas).
 5. Temos que começar onde a criança se encontra e nos termos dela.
- (CARRAHER 1993, p. 19)

Corroborando com a idéia descrita no último item (5), Ausubel (1980) considera que o fator decisivo para a aprendizagem, o que a influencia sobremaneira é aquilo que o aluno já sabe. Não que o ensino deva se limitar ao conhecimento do aluno, porque isso o tornaria desnecessário, mas sim que, a partir deste, o professor estimule a construção de novos conhecimentos, buscando na estrutura cognitiva do aluno o que Ausubel (1980) chama de “subsunçores”, ou seja, algo que possa ser associado à nova informação para que o aluno construa o novo conhecimento.

A prática de leitura que se insere nesse contexto vai além da simples decodificação mecânica. O seu foco principal são a compreensão e interpretação do texto, da cultura, de forma crítica. O leitor é, então, considerado, peça fundamental na leitura, alguém capaz de interagir com o texto, quer interrogando, criticando ou construindo significados, além de enxergar as variadas possibilidades de interpretação, pois a materialidade do texto, as letras no branco do papel, só se transforma em sentido no momento da leitura, de acordo com a experiência de vida e das leituras anteriores do sujeito que lê (Kleiman, 1997; Kato, 2002; Koch, 2006 e outros).

A criança, nessa concepção, não é considerada como um ser no qual se deposite conhecimento, como no modelo tradicional, mas alguém que possui todo um potencial cognitivo. Vygotsky (1989, p.94) afirma que *qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia* e que cada aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança. Para explicar o processo de aprendizagem da criança, Vygotsky (1989) definiu dois níveis de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento proximal e a zona de desenvolvimento real. No nível ou “zona de desenvolvimento real”, a criança já internalizou certos conhecimentos e o indicativo de sua capacidade mental é aquilo que ela consegue realizar sozinha; o outro nível, a “zona de desenvolvimento proximal”, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela resolução independente de problemas, e o nível potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou com a colaboração de companheiros mais capazes.

Pode-se afirmar, portanto, que a criança tem potencial para desenvolver qualquer atividade relacionada à leitura dos mais variados textos, porque convive

com eles na sociedade, cabendo ao professor a função de mediador naquelas situações de leitura em que a criança ainda não consegue se organizar sozinha como leitora. Dessa forma, ele estará atuando na zona de desenvolvimento proximal, estimulando o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

E considerando-se que o conhecimento é cultural e histórico, o papel do educador é fundamental, porque é ele que vai viabilizar, por meio da prática pedagógica, o acesso dos alunos a esses saberes. Nesse processo, a criança vai construindo conhecimentos em sua interação com o objeto, pela mediação do professor (Vygotsky, 1987).

Nessa perspectiva, as concepções e as crenças que orientam a prática pedagógica do professor são muito importantes, já que na condição de mediador do processo de aprendizagem, é ele quem, de certa forma, determina o sucesso ou o fracasso do aluno. Se ele adota uma concepção estruturalista, a leitura será considerada meramente como transmissão de informações, mas, se, ao contrário, trabalhar na perspectiva interacionista, a leitura será compreendida como construção de sentidos a partir da interação leitor-texto-contexto (Oliveira, S. M., 2005, Giasson, 1993).

No tocante a esta pesquisa, a concepção defendida é a sócio-interacionista, também adotada pelos PCNs, um importante referencial curricular, que, dada a sua ampla circulação, por meio de livros didáticos e das instituições governamentais, chega à grande maioria dos educadores, em todo o Território Nacional.

1.2 Compreendendo a Compreensão da Leitura

Enquanto que em outros países a leitura é vista como parte indispensável e, fundamental da educação do indivíduo, aqui no Brasil ela tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar, considerando-se os resultados dos testes de avaliação de aprendizagem, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e Prova Brasil⁷, divulgados

⁷ O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente para medir a aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Médio; o PISA acontece a cada dois anos e destina-se a avaliar o desempenho escolar de alunos com quinze anos de idade, que estejam cursando as séries finais do

recentemente, os quais têm demonstrado que a maioria dos estudantes brasileiros tem dificuldade em compreender o que lê. Embora essa denúncia esteja posta, pode-se falar de um paradoxo no que se relaciona à implementação de uma política da leitura, seja no âmbito da escola, por meio de projetos de leitura, seja no âmbito do sistema educacional, em que se constata a necessidade de uma mentalidade voltada para a formação de leitores, que resultaria em investimentos na aquisição de livros e mobiliários para as bibliotecas escolares, bem como na contratação de profissionais habilitados para o seu efetivo funcionamento, com vistas a reverter esse quadro.

Mas, afinal, o que significa compreensão? Em que consiste compreender um texto escrito?

Para Pogr  (2004, p. 24-27), *compreender significa poder pensar e atuar flexivelmente a partir do que se aprendeu. Nesse sentido, a compreensão não é apenas um saber abstrato, mas um saber em a o*. Silva (2005, p. 26) entende que *compreender é assumir o modo específico de existir das coisas que se expressam na composi o do texto, nas idéias que se desvelam, no pensamento do autor do texto*. De acordo com Smith (2003, p. 21), *a compreensão pode ser considerada como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo   nossa volta – linguagem escrita, no caso da leitura –  s inten oes, conhecimento e expectativa que já possuímos em nossa mente*. Adams e Pruce (1982, p.23, *apud* Giasson 1993, p. 27) afirmam que *a compreensão é a utiliza o de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento*, o que nos faz lembrar do conceito de “aprendizagem significativa” de David Ausubel (1980). Para Geraldi (1997), a compreensão é uma forma de diálogo, no sentido de que o leitor mobiliza variáveis culturais, sociais e ling sticas para, com base nas pistas fornecidas pelo texto, construir seu sentido. Também para Bakhtin (1997, p. 132), a compreensão é uma espécie de diálogo: *A compreensão é uma forma de diálogo; compreender   opor à palavra do locutor uma contra palavra*. Ou seja, *a cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas*.

As pesquisas sobre leitura têm se voltado para a questão da compreensão de textos e mostrado que é possível oferecer aos educandos melhor ensino para a compreensão da leitura.

Foi a partir do final da década de 70 e primeiros anos da década de 80 que os estudiosos da leitura passaram a se preocupar com os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Assim, objetivando compreender como as pessoas aprendem a ler, desenvolveram estudos sob o ponto de vista das teorias da cognição, ou seja, a partir de abordagens teóricas que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura (Smith, 2003; Kato, 2002; Kleiman, 1997).

Essas abordagens têm como preocupação básica a pesquisa dos processos envolvidos no ato da compreensão do texto. O interesse básico delas está na investigação das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos que interferem no processo, com ênfase na interação leitor/texto/autor.

Desse modo, baseando-se em estudos da ciência da cognição, alguns pesquisadores, como Giasson (1993), Kato (2002), Kleiman (1993, 1996, 1997), Pogr  (2004, 2006), Silva (2005), Smith (2003), dentre outros, defendem que a abordagem cognitivista da aprendizagem da leitura pode se transformar em uma forte aliada dos educadores, uma vez que permite compreender como a criança aprende, possibilitando, assim, uma prática pedagógica eficaz.

Para isso, de acordo com Smith (2003),   necessário que os educadores tenham um sério embasamento científico sobre os processos envolvidos na compreensão da leitura, sob pena de uma a o pedagógica infrutífera.

Ainda a esse respeito, Morais e Kolinsky (2004) afirmam:

Duvidamos que o objetivo de alfabetiza o, não de elites, mas de todas as crianças e de todos os adultos ainda analfabetos do Brasil, seja significativamente alcançado se as autoridades educacionais, os universitários envolvidos de algum modo nas questões da leitura e da escrita e os próprios alfabetizadores não se dispuserem a informar-se sobre – e a examinar objetivamente – os conhecimentos científicos atuais relativos à leitura e   sua aprendizagem (MORAIS e KOLINSKY, 2004, p. 17).

Portanto, o objetivo de capacitar os alunos a ler e escrever de maneira proficiente só será conquistado pela escola se os educadores se dedicarem a conhecer os processos envolvidos na compreensão leitora.

1.2.1 Processos de Compreensão da Leitura

Dentre os pesquisadores que se dedicam ao estudo dos processos envolvidos na compreensão da leitura, destaco inicialmente Mary Kato (2002), que distingue dois modos básicos de processamento de informação, chamados processamento ascendente, das partes para o todo, e processamento descendente, do todo para as partes. Ambos referem-se aos processos utilizados pelo leitor a fim de compreender o texto. O primeiro implica o reconhecimento e compreensão das partes menores que compõem o texto, as relações entre palavras, os períodos que aparecem no texto como elementos de coesão e que estão organizados de maneira seqüencial. A organização dessas partes normalmente é feita segundo regras já internalizadas pela gramática tanto do leitor quanto do produtor. Pela compreensão dessas partes menores, o leitor vai compondo o significado do texto, num processo indutivo:

O processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes (KATO, 2002, p. 50).

O segundo processo, processamento descendente, refere-se ao uso de conhecimento prévio, à formulação de hipóteses e deduções, ou seja, elementos que não estão explícitos no texto. São processos dependentes do leitor e partem da macroestrutura (nível de seqüências maiores do texto como os períodos, parágrafos ou até mesmo capítulos, cujos laços coesivos não são explícitos e constroem os conteúdos do texto ou a sua estrutura temática) para as estruturas menores, construídas por laços coesivos entre elementos contíguos e seqüenciais do texto, chamadas de microestrutura:

O processamento descendente é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma (KATO, 2002, p. 50).

Para essa autora, a escola parece priorizar o processamento ascendente, pois concentra sua atenção apenas nos elementos lingüísticos. Assim, ao enfatizar os aspectos gramaticais, transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo de questões normativas, deixando de lado a constituição de possíveis significados do texto que estão no nível da macroestrutura.

Kato defende que a constituição do sentido depende tanto do texto quanto do leitor. Por isso, afirma que o leitor maduro, competente é aquele que utiliza, de maneira adequada, os dois tipos de processamento mencionados (ascendente – dependente do texto e descendente – dependente do leitor), optando assim, pela abordagem interacionista, em que tanto os elementos textuais (vindos do texto) quanto os elementos extratextuais (processos desencadeados pelo leitor) são relevantes no momento da leitura e da compreensão.

A partir dessa concepção de leitura como interação, a autora trabalha com algumas idéias básicas sobre como entende tal processo, ou como se dá a interação leitor/texto.

Uma das idéias de Kato é que o leitor proficiente não lê por meio da operação de decodificação (palavra por palavra), mas sim reconhecendo as palavras por inteiro por seu tamanho, forma ou por seu conhecimento de regras lingüísticas, confirmação e predição de forma e conteúdo e lançando o olhar para blocos de palavras nos quais busca o sentido do texto.

A autora também analisa vários exemplos de leitura de pequenos textos para mostrar que a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho (conhecimento prévio) com o novo (informações trazidas pelo texto). Esta visão é também defendida por Smith (2003), o qual afirma que quanto mais conhecimento prévio tiver o leitor, melhor será sua compreensão em leitura. Por outro lado, a sua insuficiência (de conhecimento prévio) pode tornar a leitura mais difícil, ou até mesmo, impossível.

Kato descreve quatro tipos de leitor: analisador, construtor-analisador, cooperativo e reconstrutor. Cada tipo de leitor pressupõe uma concepção de leitura que vai da mera decodificação (leitor analisador) até o leitor reconstrutor, baseado na concepção interacionista. De acordo com a autora, os três primeiros tipos de leitores citados são reflexos de concepções de leitura nas quais o texto é tido como unidade formal, com significado próprio.

O leitor reconstrutor, leitor proficiente na visão de Kato, é aquele que se enquadra na concepção de leitura que vê o texto como unidade funcional, como unidade de comunicação e a leitura como um ato de reconstrução dos processos de sua produção. Assim, o texto não é considerado como um objeto acabado, pois a construção do seu sentido depende do ato do leitor em conceder-lhe um significado, servindo-se de algumas estratégias. Nesse sentido, ler, para a autora, seria reconstruir os processos de construção do texto, daí, a expressão “leitor reconstrutor”.

Desse modo, é possível afirmar que as pesquisas de Kato procuram elucidar o processo de compreensão desencadeado no momento da leitura, observando as variáveis, que segundo a autora, nele intervêm. Permanecem, portanto, como base de sua concepção de leitura, a noção de interação entre leitor/texto, sendo este último visto como um conjunto de pistas, de elementos de informações menos ou mais contínuos, que podem, segundo a autora, ser recuperados ou compreendidos pelo leitor, para que este apreenda os sentidos possíveis que o autor quis atribuir ao texto ao elaborar tais pistas textuais.

Adiante, neste trabalho, aprofundarei a discussão sobre estratégias de leitura, especialmente sobre a necessidade de ensiná-las explicitamente aos alunos, com base nos estudos de Giasson (1993) e Solé (1998).

Também desenvolvendo pesquisas no âmbito da leitura, há a pesquisadora Ângela Kleiman (1993, 1996, 1997), que, assim como Kato (2002), posiciona-se favoravelmente à perspectiva interacionista de abordagem da leitura, que concebe a leitura como uma atividade que produz compreensão, sendo que esta depende basicamente das relações que o leitor estabelece com o autor durante o ato da leitura. Para ela, no momento da leitura, o leitor negocia sentido com o autor pela interpretação e atribuição de valor intencional a certas pistas lingüísticas que este providencia em seu texto. Assim, a leitura seria uma atividade de interação: *No processo (de leitura) são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura* (Kleiman, 1993, p. 39).

Para Kleiman (1993), o processo de interação é abalado toda vez que o leitor não exerce seu papel de interlocutor. Isso acontece sempre que este aceita o texto como objeto pronto e acabado, ou seja, quando ele não interfere ou quando não usa seu conhecimento para compreender o texto e analisá-lo. Percebe-se aqui a mesma

crítica observada em Kato (2002), quando esta mostra que, ao se valorizar o texto como objeto acabado e dotado de um sentido prévio, enfatizam-se as formas de processamento ascendente, sem se levar em conta as formas de processamento descendente (inferências, conhecimento prévio, formulação de hipóteses), que são processos desenvolvidos exclusivamente pelo leitor.

O fato de o leitor não se constituir em instância comunicativa no processo de leitura é entendido por Kleiman (1993) como o “paradoxo” do ensino de leitura, ou seja, embora a leitura seja uma interação entre autor/leitor, considerando-se a prática da leitura em um contexto escolar, é impossível ao leitor, recuperar sua condição de locutor, uma vez que, na sala de aula, é por intermédio do professor que se institui a interação, já que este utiliza uma série de expedientes (seleção dos aspectos formais mais relevantes, utilização de seu conhecimento de mundo para seleção de aspectos intertextuais relevantes etc.) para intermediar a leitura do aluno.

Baseando-se nessa forma de configuração da leitura no ambiente escolar, Kleiman (1993) considera a figura do professor como constitutiva do processo de leitura, já que ele é um dos elementos fundamentais do contexto imediato do leitor. Sendo assim, ela aponta dois caminhos para a ação do professor, que pode atuar como:

a) mediador entre leitor e autor, normalmente enfatizando a sua leitura, já que ele também é um interlocutor do texto, e fatalmente, se posiciona como intérprete do autor;

b) fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução leitor/autor.

Para ela, as dificuldades de leitura são determinadas tanto pelo texto, com suas estruturas e marcações formais, como pelo sujeito. Kleiman (1993) afirma que é importante o professor procurar detectar os problemas de linguagem causadores dessas dificuldades, para levá-los à superação das mesmas, pela aplicação de estratégias de ensino que possibilitem tal superação.

Considerando que a leitura é um ato cognitivo na medida em que o leitor desenvolve atividades que envolvem processos cognitivos múltiplos, como percepção e reflexão sobre um conjunto de componentes, a autora (1997) afirma que tais atividades são efetuadas tanto a partir dos elementos extralingüísticos ou contextuais como a partir dos elementos lingüísticos ou cotextuais.

Como componentes extralingüísticos ou contextuais, entende tudo o que é externo ao texto e que permite ao leitor definir para si o que é texto. Esses

elementos contextuais implicam o estabelecimento de objetivos para a leitura, a realização de inferências e a criação de hipóteses e, principalmente, a ativação de conhecimentos prévios, ou seja, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

Ao entender a compreensão como esforço para recriar o sentido do texto, ou o esforço inconsciente na busca de coerência, Kleiman (1997) pressupõe ainda que existam duas atividades relevantes nessa tarefa: o estabelecimento de objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses, também apontadas por Kato (2002).

Quando o leitor formula um objetivo para a leitura, há melhor interação com o texto, já que as atividades solicitadas para a compreensão são ativadas a partir de um propósito específico. Além de auxiliar nessa ativação de estratégias específicas, estabelecer objetivos também é fundamental para que o leitor possa formular hipóteses mais pertinentes sobre o que lê, como num jogo de adivinhação, em que um sentido, ainda velado ao leitor, deve ser encontrado, seguindo as pistas deixadas pelo autor. Essas duas atividades são consideradas metacognitivas, pois pressupõem um monitoramento consciente por parte do leitor sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer e sobre a própria capacidade (Kato, 2002; Kleiman, 1997).

Já os componentes cotextuais ou lingüísticos são entendidos como as propriedades internas do texto, os elementos que materializam a significação do texto. Para Kleiman (1997, p. 45), o texto é considerado enquanto *unidade semântica onde os significados estão materializados em categorias léxicas, sintáticas, semânticas, estruturais*. Assim, supõe relevante o levantamento desses elementos, cuja somatória estabelece a coerência do texto.

Para ela, o processo de compreensão do texto engloba atividades inconscientes (processos cognitivos) realizadas pelo leitor, com vistas a interpretar essas marcas formais do texto. O leitor busca a coerência e a coesão textuais tanto no nível da microestrutura do texto (elementos que estabelecem a coerência local do texto) quanto no nível da macroestrutura (elementos que ligam seqüências maiores e que propiciam a coerência global).

Enfatizando sempre sua concepção de leitura – uma interação à distância entre leitor e autor, via texto –, Kleiman (1997) reitera a importância dessas duas instâncias que desempenham papéis relevantes no ato da leitura: o leitor, que constrói e não apenas recebe um significado global para o texto, por meio da associação das marcas formais do texto, da formulação de hipóteses e outras

formas de processamento, e o autor que, por sua vez, busca a adesão do leitor, apresentando os melhores argumentos, a evidência mais convincente, as marcas formais mais claras etc.

Para Kleiman (1997), o autor se faz presente no texto não só em termos da organização formal dos elementos referenciais de seu escrito, mas também de outras marcas formais que explicam sua atitude proposicional, ou seja, seu posicionamento diante do referente. Essas marcas são observáveis, segundo a autora, por três procedimentos básicos:

a) Da articulação de temas e subtemas, mediante o uso de operadores lógicos que vão compondo a forma de raciocínio do autor, organizado em forma de argumentações, explicitações, exemplificações, enumerações etc;

b) da utilização de modalizadores, ou seja, expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com o referente, relativizando seu posicionamento entre a certeza absoluta ou possibilidade mais remota;

c) das adjetivações, nominalizações, uso de nomes abstratos ou expressões qualificadoras que mostram a atitude ou opinião do autor diante daquilo que escreveu, como repúdio, crítica, apologia, aprovação etc.

Podemos perceber nos estudos de Kato (2002) e de Kleiman (1993, 1996 e 1997) que à leitura subjaz a noção de que, ao ler, o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor, por meio das marcas por ele deixadas no texto.

Postulando também a perspectiva interacionista de abordagem da leitura, Giasson (1993) desenvolve seus estudos, enfatizando a importância do papel do leitor na compreensão. É ele que cria o sentido daquilo que lê, servindo-se simultaneamente do texto, de seus próprios conhecimentos e de sua intenção de leitura.

Mas essa “idéia”, segundo a autora, tem causado certo desconforto entre os professores: significa dizer, então, que tudo é válido? Qualquer interpretação inferida pelo aluno deve ser aceita? Ao que a própria autora refuta, argumentando que o que ocorre é que *o autor, ao escrever, utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõe serem conhecidas pelo leitor* (Giasson, 1993, p. 19), ou seja, o autor trabalha com o implícito, não escrevendo aquilo que considera ser de conhecimento do leitor. Considero esta explicação como a mais adequada para a questão da polissemia textual.

Também a esse respeito, Geraldi (1997) explica que não se trata de aceitar qualquer leitura, como se o texto não existisse e como se o autor não expressasse sua intenção de leitura; trata-se de reconstruir, pelo texto, uma caminhada interpretativa, com base nos conhecimentos de mundo do leitor.

Giasson (1993) avança em relação à Kleiman (1993, 1996, 1997) e à Kato (2002) ao considerar o elemento 'contexto' como um dos componentes de interação e discutir a compreensão da leitura em termos de variáveis. Para ela, um modelo de compreensão consensual, ou seja, aceito por unanimidade entre os estudiosos da leitura, é composto por três elementos de interação aos quais denomina de variáveis: leitor, texto e contexto.

A variável leitor desse modelo de compreensão tem a ver com as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza, ao passo que as estruturas são os conhecimentos e as atitudes do leitor, ou seja, o que ele é; já os processos dizem respeito ao que ele faz durante a leitura, às habilidades a que recorre.

A variável texto diz respeito ao material a ser lido e pode ser entendida sob três aspectos: a intenção do autor; a estrutura do texto e o conteúdo. A estrutura é o modo de organização das idéias no texto; o conteúdo refere-se aos conceitos, conhecimentos e vocabulários escolhidos pelo autor, enquanto que a intenção do autor é o aspecto que determina a orientação ou a escolha dos outros dois elementos (estrutura e conteúdo).

O contexto é composto por elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas tem um papel fundamental na compreensão do texto. É possível distinguir três contextos:

a) contexto psicológico, que está relacionado aos objetivos da leitura e aos interesses do leitor pelo texto;

b) o contexto social, que pode ser caracterizado pelas intervenções do professor e/ou dos colegas no momento da leitura;

c) o contexto físico, em que são considerados o tempo disponível para a leitura, o barulho ou o silêncio da sala de aula, a presença de outra pessoa no ambiente da leitura, dentre outros.

Para ela, *a compreensão na leitura variará segundo o grau de relação entre essas três variáveis: quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem imbricadas umas nas outras, "melhor" será a compreensão* (Giasson, 1993, p. 23).

A autora explicita algumas situações em que a compreensão se torna difícil, senão, impossível:

a) quando o contexto não é adequado, pertinente, embora o texto utilizado esteja de acordo com o nível de habilidade do leitor;

b) quando o contexto é favorável, mas ao leitor é dado um texto inadequado às suas capacidades;

c) quando as três variáveis não estão imbricadas: o texto é inadequado à capacidade do leitor, em um contexto de leitura, também, inadequado.

Considerando a importância dessas três variáveis no processo de compreensão da leitura, Giasson (1993) trata individualmente cada uma delas.

A variável leitor, considerada por ela como a mais complexa, é constituída pelas estruturas cognitivas⁸ e afetivas do sujeito (seus conhecimentos e atitudes) e os processos de leitura por ele utilizados (habilidades a que recorre durante a leitura).

As estruturas cognitivas abrangem os conhecimentos que o leitor possui a respeito da língua e sobre o mundo que o rodeia. Para a autora, há quatro tipos de conhecimento sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no convívio familiar, mesmo antes de entrar para a escola:

a) conhecimentos fonológicos, os quais permitem distinguir os fonemas característicos da língua materna;

b) conhecimentos sintáticos, cujas regras determinam como os elementos da linguagem devem estar relacionados uns aos outros na fala ou na escrita, ou seja, são conhecimentos referentes à organização das palavras na frase, de modo a dar-lhes significados;

c) conhecimentos semânticos, que envolvem a maneira como a linguagem está relacionada ao mundo em geral, isto é, aqueles conhecimentos relacionados aos sentidos das palavras e das relações entre elas;

d) conhecimentos pragmáticos, que implicam na compreensão sobre as maneiras convencionais em que a linguagem e outros sistemas de comunicação são utilizados em situações particulares, ou seja, são conhecimentos relacionados à utilização prática da língua, nas diversas situações do cotidiano.

⁸ Termo utilizado pela Psicologia, que significa: cognitivo= conhecimento; estrutura= organização, ou seja, o que temos em nossas cabeças é uma organização do conhecimento.

No que diz respeito aos conhecimentos sobre o mundo, Adams e Bruce (1982, p. 23, *apud* Giasson, 1993, p. 27)⁹ afirmam que *a compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar novos conhecimentos. Sem conhecimentos anteriores, um objeto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor ele não tem significação.* Adiante, neste texto, há um tópico especificamente dedicado à importância dos conhecimentos prévios para a compreensão da leitura.

Enfatizando a importância das estruturas afetivas do leitor para a compreensão na leitura, uma vez que desempenham um papel no mesmo nível das estruturas cognitivas, Giasson (1993) afirma que em toda e qualquer aprendizagem há aquilo que o aprendiz *pode* fazer e aquilo que ele *quer* fazer. Com relação às atitudes do leitor, ao gostar ou não de fazer determinada atividade, a autora enfatiza que elas existem mesmo fora de uma situação concreta de leitura, já que o indivíduo pode sentir atração, indiferença ou repulsa pela leitura, apesar de só demonstrar esses sentimentos quando for colocado diante de uma atividade que exija a compreensão de um texto.

Quanto aos interesses específicos do leitor, Giasson (1993) afirma que esses podem desenvolver-se totalmente fora da leitura, em atividades relacionadas à música, fotografia, esporte, animais, mas que devem ser considerados diante de um texto específico. O que determina o interesse do leitor é, na verdade, o grau de afinidade com o assunto do texto.

Além de abordar a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas, o leitor também recorre a diferentes processos que lhe permitem compreender o texto. Esses processos têm a ver com as habilidades necessárias ao desenvolvimento das atividades cognitivas durante a leitura, e se desenvolvem simultaneamente. De acordo com Giasson (1993), há cinco grandes categorias de processos, conforme classificação a seguir:

1. Microprocessos – referem-se ao reconhecimento das palavras; à leitura de grupos de palavras e à micro-seleção. Permitem a compreensão de uma informação contida numa frase.

⁹ A obra de Jocelyne Giasson (1993) que utilizei como referencial neste estudo é uma tradução do original em Francês. Por isso, a dificuldade de acesso aos autores por ela citados.

2. Processos de Integração – têm a ver com a utilização de referentes; utilização de conectores e inferências baseadas em esquemas. Sua função é efetuar ligações entre as frases.
3. Macroprocessos – relacionam-se à identificação das idéias principais; ao resumo e à utilização da estrutura do texto. Permitem a compreensão global do texto como um todo coerente.
4. Processos de Elaboração: enquadram-se nesses processos as previsões; as imagens mentais, a resposta afetiva, a ligação com os conhecimentos e o raciocínio. São os processos que permitem ao leitor ir além do texto, fazer inferências.
5. Processos Metacognitivos: são os processos relacionados à identificação da perda da compreensão e reparação dessa perda, ou seja, coordenam a compreensão, permitindo ao leitor que se adapte ao texto e à situação.

Desse modo, convém reafirmar que a compreensão da leitura não consiste em uma simples transposição da informação contida no texto para a mente do leitor, mas em uma construção do sentido que ele próprio realiza.

O segundo componente do modelo de compreensão apresentado por Giasson (1993) é a variável 'texto'. As atitudes do leitor diante de um texto a ser lido, dependem muito da estrutura e do conteúdo desse texto. A estrutura tem a ver com o modo como as idéias são apresentadas no texto, enquanto que o conteúdo refere-se ao tema, aos conceitos apresentados no texto. Ambos estão interligados, já que o autor escolhe a estrutura do texto de acordo com o conteúdo que ele quer transmitir, o que significa dizer que outro fator que também determina o comportamento do leitor diante de um texto são as intenções de comunicação do autor.

Assim, a autora destaca as três intenções que considera mais importantes, bem como os tipos de textos mais adequados para cada uma delas:

- a) para agir sobre as emoções do leitor, o autor utiliza uma estrutura temporal e o texto será uma narração (conto, lenda, romance);
- b) para agir sobre os comportamentos do leitor, a escolha será por um texto diretivo (receitas, regras de jogo, instruções);
- c) para agir sobre os conhecimentos do leitor, a escolha recairá sobre um texto informativo, com uma seqüência, como por exemplo, um texto que relata acontecimentos históricos.

Discorrendo sobre a terceira variável, o contexto, Giasson (1993) explica que ele engloba todas as condições na qual se encontra o leitor (considerando-se suas estruturas e processos) ao entrar em contato com um texto (seja qual for o tipo). Essas condições podem ser impostas pelo próprio leitor ou determinadas pelo meio, como, por exemplo, pela escola. Para Koch e Elias (2006), este tipo de contexto é considerado contexto de uso¹⁰, já que aborda aspectos circunstanciais do momento da leitura.

É possível, então, distinguir três tipos de contextos de uso: o psicológico, o social e o físico. O contexto psicológico é caracterizado pelas condições psicológicas do leitor, ou seja, tem a ver com seu interesse pelo texto, com a motivação e também com a intenção de leitura. Para Giasson (1993, p. 40), *a maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele.*

O contexto social, também determinante para a compreensão na leitura, compreende todas as formas de interação que podem ocorrer entre o leitor e seus pares. Se considerarmos a leitura no ambiente escolar, um fator determinante nesse contexto é a presença do professor, que pode orientar a atividade de leitura e, de certa forma, influenciar ou até mesmo direcionar o entendimento do texto.

Também o fato de a leitura ser desenvolvida individualmente ou em grupo, oralmente ou de forma silenciosa são fatores que podem facilitar ou dificultar a compreensão. Giasson (1993) esclarece que, de acordo com os estudos de Holmes (1995, *apud* Giasson, 1993, p. 42), *está demonstrado que um aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá menos possibilidade de compreendê-lo bem do que se fizer uma leitura silenciosa.* Constatou-se também que alunos que trabalham juntos para compreender um texto retêm mais informações do que os que trabalham sozinhos (Giasson, 1993).

O contexto físico refere-se a todas as condições materiais em que se desenrola a leitura. Incluem-se nesse contexto a temperatura ambiente, o nível de ruído (barulho), a qualidade de reprodução dos textos, dentre outras.

Assim, a autora reafirma que uma condição prévia para que a compreensão da leitura aconteça é nos certificarmos de que as três variáveis - texto, leitor e

¹⁰ Koch e Elias (2006) entendem que o contexto é um componente indispensável para a compreensão, à medida que determina, em grande parte, o sentido do texto. E distinguem em seus estudos dois tipos de contexto: contexto de produção, que tem a ver com a situação da enunciação (quem fala, com quem, com que propósito, quando, onde, em que condições, etc) e o contexto de uso, que está relacionado às circunstâncias em que ocorre a leitura.

contexto - estejam imbricadas umas nas outras, de tal modo que tenhamos respostas afirmativas a estas três questões: *O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto? O texto apresentado é adequado ao nível de habilidade do leitor? O contexto psicológico, social ou físico favorece a compreensão do texto?* (Giasson, 1993, p. 43). Dessa forma, será possível garantir a formação de um leitor competente, como propõem os PCNs (2001).

Em se tratando de uma reflexão sobre a prática de leitura, não pode ser esquecida a intertextualidade, um dos momentos mais ricos do diálogo do leitor com o texto e condição plena para o desenvolvimento da proficiência leitora.

Trata-se das relações de interação e inter-relação entre textos, entre obras, ou o diálogo possível entre elas, visto que, como afirma Bakhtin (1992, p. 291), *cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados*. Desse modo, todo novo sentido é resultado da inserção de “velhos” enunciados em novos textos.

De acordo com Kleiman (1997, p. 81), *o conjunto de relações com outros textos do mesmo gênero e com outros temas transforma o texto num objeto tão aberto quantas sejam as relações que o leitor perceber*. E para identificar a presença de outro (s) texto (s) em uma produção escrita é fundamental o conhecimento do leitor, o seu repertório de leitura. Nesse sentido, quanto mais leituras e quanto mais conhecimentos prévios tiver o leitor, melhor será o seu nível de compreensão.

1.3 Desafio de Formar Leitores Competentes e Estratégias de Compreensão

Logo após a divulgação dos resultados da avaliação do PISA 2000, Cláudio de Moura Castro (2007) escreveu o artigo “A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa”, em que explicitou seu parecer sobre a participação do Brasil:

Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o Pisa está nos mostrando que ela esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um slogan para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: “só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e a entender o que está escrito” (CASTRO, 2007, p. 29).

Diante dessa afirmação tão verdadeira e preocupante, torna-se urgente a necessidade de se encontrarem formas de garantir de fato a aprendizagem da leitura, pois a pessoa que não compreende o que lê, não faz relações entre as múltiplas informações que recebe, tem dificuldade em interpretar, apropriar-se do

conhecimento trazido pela leitura e fazer deduções e, conseqüentemente, tem dificuldade de posicionar-se criticamente frente ao que lê.

A habilidade de leitura é essencial para o desenvolvimento de atividades corriqueiras do dia-a-dia, tais como ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego por meio de anúncios, solicitar documentos nas repartições públicas, enfim, é imprescindível para quem participa, mesmo que à revelia das instâncias sociais da modernidade.

Além disso, a qualidade de vida do cidadão, na sociedade atual, está diretamente relacionada com a capacidade de leitura. O nível de desenvolvimento de uma nação também é medido pela capacidade leitora da população (Mortatti, 2004). Nesse sentido, a leitura é considerada uma metacompetência necessária para apropriação do conhecimento nas diversas áreas do saber (Bertin, 2000).

O mundo em que vivemos, caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico e pela circulação social de um grande e diversificado volume de informações, requer um leitor competente. E, de acordo com Bertin (2000), Giasson (1993), Kleiman (1997), Kato (2002), PCNs (2001) e Solé, (1998), a competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor em criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto, construir significado, estabelecer uma rede de enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do texto, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação. Em outras palavras, um leitor competente é aquele que, diante de um texto escrito, tem autonomia suficiente para realizar operações que vão desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que haja apropriação efetiva da mensagem, do significado, na multiplicidade de relações estabelecidas entre outros textos e o mundo.

E a escola, vista pela sociedade como a instância cuja finalidade principal é ensinar a ler e a escrever, enfrenta atualmente esse desafio de formar leitores competentes.

É consenso entre os educadores e autoridades ligadas à educação que, até o final do ensino fundamental, o aluno deve ser capaz de ler de maneira proficiente textos adequados a sua idade e utilizar a leitura com fins de informação e de

aprendizagem (Solé, 1998). Em busca desse objetivo, a escola dedica muito tempo à atividade de leitura, em todas as disciplinas do currículo, não só em sala de aula, mas também em outros espaços, como por exemplo, na biblioteca, em que se costuma prever um horário para cada turma.

Entretanto, de acordo com dados de pesquisas recentes no âmbito da leitura (Giasson, 1993; Pogr , 2006; Neves et al., 2006) não se tem observado um resultado positivo desse trabalho. Há que se questionar, como propõe Solé (1998, p. 34), *em que consiste este trabalho com a leitura*, que, em alguns casos, chega a ser muito divulgado e tratado com orgulho pelas escolas.

Há fortes evidências de que as atividades de leitura desenvolvidas no contexto escolar, visando à compreensão de um texto, muitas vezes são prejudicadas por falsas interpreta es do que realmente significa ler. Ou seja, talvez por falta de conhecimento teórico adequado, o professor propõe aos alunos tarefas baseadas em modismos que enfatizam processos intuitivos de compreensão de textos e mecanismos de verifica o, tidos como procedimentos para a compreensão. As questões propostas aos alunos se reduziram a clich s, como “o que você achou do texto?”, ou “qual a mensagem do autor?”, ou ainda estimulam compara es superficiais entre o texto e a realidade que os cerca (Bertin, 2000). E, invariavelmente, essas atividades de perguntas e respostas são consideradas, tanto pelos professores como pelos manuais de livros didáticos, como atividades de compreensão. No entanto, essas atividades, na verdade, apenas avaliam a compreensão leitora,   medida que apenas obt m um balanço do que foi compreendido e não interv m no processo que conduz a esse resultado, de modo a proporcionar orienta es que permitam a compreensão do texto, ou seja, as atividades de leitura consistem em avaliar o resultado da leitura e não em ensinar como se deve ler para compreender (Giasson, 1993; Solé, 1998; Pogr , 2006). Agindo assim, a escola trata a leitura como um “objeto de conhecimento”, limitando a instru o explícita ao domínio das habilidades de decodifica o, em que as interven es do professor no sentido de estimular estratégias de compreensão são muito pouco freqüentes (Sole, 1998).

As pesquisas sobre leitura têm demonstrado que não   através de atividades repetitivas que se consegue desenvolver a proficiência em leitura. É preciso propor outra forma de análise. Para Giasson (1993, p. 48),   necessário *acrescentar uma fun o explicativa: o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta*

não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar às melhores respostas.

Mas, então, é possível ensinar o aluno a compreender? Há quem diga que sim, que é possível dar ao aluno as ferramentas necessárias para que ele compreenda o que lê. Dentre os estudiosos da leitura que afirmam ser possível ensinar o aluno a compreender, destaco os estudos de Giasson (1993), Smith (2003) e Solé (1998), os quais afirmam que as estratégias de compreensão leitora devem ser ensinadas, consideradas conteúdos procedimentais e exercitadas constantemente em sala de aula para desenvolver nos alunos o seu completo domínio, pois é impossível esperar que aprendam sozinhos essas estratégias, sem que ninguém os ensine a utilizá-las.

Para Solé (1998), a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem um leitor competente. E ela acrescenta que muitas crianças que são rotuladas como apresentando dificuldades de aprendizagem teriam condições de atingir níveis adequados de leitura se fossem ensinadas a ler de forma apropriada. Essa autora defende a idéia de que é essencial que os professores sejam mais preparados a ensinar a ler e que práticas instrucionais efetivas na área da leitura devam ser identificadas e mais amplamente utilizadas para que os alunos desenvolvam sua autonomia.

Giasson (1993) trata o ensino de estratégias de leitura como “ensino explícito”, que consiste em explicar aos alunos o porquê da estratégia, em demonstrar a sua utilização, a fim de tornar o processo transparente, e em proporcionar-lhes situações que possam também eles utilizar a estratégia:

O ensino explícito sobre leitura tem como objetivo as estratégias. Estas podem ser muito variadas: podem consistir, por exemplo, em encontrar o sentido das palavras novas, recorrendo ao contexto, extrair as idéias importantes de um texto, em construir uma imagem mental de uma personagem ou de um acontecimento (GIASSON, 1993, p. 50).

Nesse sentido, ensinar estratégias de compreensão é capacitar o aluno para assumir o controle da própria leitura, regulá-la, ou seja, tornar-se leitor autônomo. De acordo com Giasson (1993, p. 52), o ensino explícito sobre a leitura obedece às seguintes etapas:

1. *Definir a estratégia e precisar a sua utilidade*: De início, é importante definir a estratégia que vai utilizar e, em seguida, explicar aos alunos, numa linguagem acessível a eles, por que a estratégia pode ser útil para a compreensão de um texto.
2. *Tornar o processo transparente*: Como os processos cognitivos não podem ser observados diretamente, é necessário explicitar verbalmente, ou seja, ilustrar o que se passa na mente de um leitor proficiente durante a leitura.
3. *Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio das estratégias*: Consiste em orientar os alunos sobre o modo de utilização da estratégia e ir, aos poucos, diminuindo a ajuda dada.
4. *Favorecer a autonomia na utilização da estratégia*: Após a utilização autônoma de algumas estratégias, o professor discute com os alunos sobre sua eficácia ou não, com o intuito de evitar a cristalização de uma aplicação ineficaz.
5. *Assegurar a aplicação da estratégia*: O professor incentiva os alunos a aplicarem a estratégia ensinada nas leituras pessoais e reforça a necessidade de se saber “quando utilizar a estratégia”, considerando que uma estratégia útil à compreensão de um texto narrativo, pode não ser adequada no processo de compreensão de um texto informativo.

E como disseram Herber e Nelson-Herber (1987, *apud* Giasson, 1993, p. 57): *Não se pode esperar que os alunos se tornem leitores autônomos de forma autônoma. Ao que Giasson acrescenta: Pelo contrário, é preciso mostrar-lhes como se tornarão autônomos.*

Também os PCNs (2001, p. 53) trazem, no bojo de suas discussões sobre o trabalho com a leitura, a importância da utilização de estratégias na busca da compreensão do texto. E apresentam a seguinte definição: *Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê.*

Mary Kato (2002) também discorre sobre o conceito de estratégia de leitura. Para a autora o termo estratégia refere-se a procedimentos inconscientes que o leitor realiza a fim de extrair significado do texto lido. Na verdade, estratégias poderiam ser consideradas como habilidades do leitor e englobariam:

- a) encontrar as parcelas significativas do texto;
- b) estabelecer relações de sentido e referências entre essas parcelas;
- c) encontrar a coerência entre as proposições do texto;
- d) avaliar a consistência das informações extraídas do texto;

e) inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

Mary Kato (2002) ainda diferencia os conceitos de estratégias cognitivas e metacognitivas, considerando que ambas entram em cena no processo de leitura. Aquelas são entendidas como os processos inconscientes pelos quais o leitor interpreta as marcas formais do texto e estas últimas seriam todos os processos utilizados pelo leitor como monitoração da atividade de leitura. A autora apresenta duas estratégias metacognitivas básicas: o estabelecimento de objetivos para a leitura e a monitoração da própria compreensão tendo em vista os objetivos estabelecidos para a leitura.

Dentre as principais estratégias de compreensão leitora, encontradas na literatura específica, é relevante destacar:

a) a *ativação do conhecimento prévio relevante*: São os conhecimentos sobre a língua, sobre as coisas do mundo, e sobre outros textos, que serão tratados em tópico específico neste estudo.

b) *estabelecimento de objetivos de leitura*: São os motivos da leitura, o “para quê” e o “por que” ler determinado texto. Tanto Solé (1998) quanto Kleiman (1997) argumentam que o fato de saber por que fazemos alguma coisa é o que nos permite atribuir-lhe sentido e realizá-la com maior segurança e com garantia de êxito. Por isso, no âmbito da leitura e da educação, é fundamental que os alunos aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos.

c) *realização de previsões ou antecipação*: Estratégia que permite ao leitor supor o que está por vir. A partir do título, por exemplo, é possível levantarmos hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas.

d) *inferências*: Permitem captar o que não está dito explicitamente no texto, a partir de “pistas” textuais.

e) *seleção*: Possibilita ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes.

f) *verificação*: Tornam possível o controle sobre a eficácia ou não das demais estratégias.

Uma outra estratégia de leitura encontrada no texto de Giasson (1993) é a repetição da leitura, apontada também por Boruchovitch (2001), que desenvolveu uma pesquisa entre alunos do ensino fundamental, para verificar as estratégias utilizadas por eles durante a leitura, visando à melhor compreensão do texto. Um

número significativo de alunos, 36% (trinta e três por cento), afirmou que a estratégia a que mais recorre é a releitura do texto. A esse respeito, Giasson (1993) esclarece que:

À primeira vista, pode espantar que uma técnica que só exige a releitura do texto possa intervir ao nível de compreensão. No entanto, o fato pode muito bem explicar-se pelo trabalho cognitivo efetuado no decurso das releituras: em primeiro lugar, como a energia do leitor já não é mobilizada pela decodificação, fica disponível para os processos de compreensão; em segundo lugar, sabe-se que a primeira leitura de um texto conduz, por vezes, apenas a uma compreensão superficial, enquanto que as releituras permitem uma compreensão mais aprofundada, mais estruturada (GIASSON, 1993, p. 71).

Além disso, Giasson (1998, p. 71) afirma que *vários resultados de pesquisa mostraram que a leitura repetida melhora a velocidade e o reconhecimento de palavras[...]*.

É, portanto, o uso desses procedimentos que permite que o leitor controle sua leitura, tome decisões diante de dificuldades de compreensão, arrisque-se diante do desconhecido e busque no texto a comprovação das suposições feitas (Solé, 1998).

Kleiman (1997) e Solé (1998) reforçam que a compreensão que cada leitor realiza depende do texto que está à sua frente, mas depende muito mais do conhecimento prévio para abordar a leitura, de seus objetivos e motivação para a realização dessa leitura.

Solé (1998, p. 41) argumenta que o fator mais determinante para a compreensão são os objetivos ou intenções da leitura, porque são eles *que determinam tanto as estratégias de leitura, responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê*.

Para essa autora, o controle que exercemos sobre a leitura enquanto a realizamos é um requisito essencial para a compreensão, pois do contrário, se continuássemos a ler um texto mesmo sem compreendê-lo, a leitura fatalmente seria improdutiva. E ela explica como exercemos esse controle:

Enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo (é o chamado “estado de piloto automático”, apropriado de Brow, 1980). Mas quando aparece um obstáculo ou algum problema que nos impede a compreensão, nos damos conta disso, a leitura se interrompe e dedicamos nossa atenção a desfazer o obstáculo (SOLE, 1998, p. 41).

As estratégias de leitura favorecem que as atividades cognitivas sejam ativadas ou fomentadas. E para cada objetivo proposto existem algumas questões que precisam ser formuladas aos alunos antes da leitura, cujas respostas são necessárias para orientá-los na busca da compreensão do que vão ler, conforme explicita SOLÉ (1998):

1. Para compreender os propósitos implícitos e explícitos de leitura, equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por quê? Para que tenho que lê-lo?
2. Para ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão: Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei dos conteúdos afins que podem ser úteis para mim? Que coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto?
3. Para dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos): Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Para avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”: Este texto tem sentido? As idéias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora seja uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Para comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação: Que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo, capítulo? Qual a idéia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as idéias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Para elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões: Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p. 73, 74):

Esta autora alerta que as estratégias de leitura são procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo e não devem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. Uma mentalidade estratégica se caracteriza pela capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para resolvê-los. Bajard (1994) exemplifica bem o que caracteriza uma mente estratégica: *O leitor hábil sabe escolher a estratégia que convém à situação;*

em outras palavras, não se lê um texto erudito do mesmo modo que uma revista (Bajard, 1994, p. 17).

Considerando que a leitura é um importante instrumento de aprendizagem, que se estenderá ao longo da vida, Solé (1998, p. 72) afirma, ainda, que *o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender.*

Sobre isso, Valente (2004, p. 13) afirma que *a educação tem de criar condições para o aluno desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de modo que ele seja capaz de continuar sua aprendizagem mesmo depois de deixar a escola.*

E isso remete aos estudos de Ausubel (1980), sobre a aprendizagem significativa, que reforçam a necessidade de os conteúdos do texto estarem ligados aos interesses do aluno. Embora seja muito difícil conseguir uma homogeneidade de gostos de leitura numa classe de 40 alunos, pelo menos nos momentos de leitura “livre” é possível que os interesses do aluno leitor superem outros parâmetros.

Por outro lado, não devemos nos esquecer de que o professor pode despertar o interesse e motivar o aluno para realizar a leitura, pois, de acordo com Solé (1998, p. 43), *o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que ele seja capaz de explorar.*

Também é importante que a tarefa seja motivadora em si mesma. A motivação para a leitura pode ser relacionada ao fato de o assunto do texto estar ligado aos interesses da pessoa que vai ler e também se a tarefa corresponder a um objetivo. Uma seqüência rotineira de leitura, com textos que os alunos já leram ou que sejam desconhecidos, mas aquém ou além da maturidade leitora dos alunos resulta em si desmotivadora. Não basta o professor considerar o assunto relevante; é preciso que o aluno também chegue a essa conclusão. É necessário que haja, por parte dele, uma disposição em relacionar à sua estrutura cognitiva o novo conhecimento.

Por isso, é importante que os textos colocados à disposição dos alunos sejam escolhidos com cuidado pelo professor: *é preciso assegurar-se de que os leitores dispõem de conhecimentos necessários para abordá-los, isto é, que não ficam tão longe das suas expectativas e conhecimentos que sua compreensão resulte impossível* (Sole, 1998, p. 43).

Todavia, de acordo com Giasson (1993, p. 43), *é preciso assegurar, também, na medida do possível, um desajuste ótimo entre o texto e o leitor para provocar neste último um interesse em construir uma interpretação adequada para aquele. Ainda a esse respeito, Giasson (1993, p. 225) afirma: Não se trata, evidentemente, de se ater aos textos que contêm unicamente informações conhecidas, mas assegurar-se de que há uma intersecção satisfatória entre os conceitos do texto e os que são conhecidos do leitor.*

De acordo com o conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel (1980), aprender algo equivale a formar uma representação mental, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Nesse sentido, o conhecimento anterior sofre uma reorganização, torna-se mais complexo e mais completo, podendo ser relacionado a novos conceitos, o que equivale a dizer que ocorreu uma aprendizagem significativa.

1. 4 Importância do Conhecimento Prévio

É unânime entre os estudiosos da leitura o entendimento de que os conhecimentos que o leitor desenvolveu sobre o mundo que o rodeia constituem elemento determinante na compreensão dos textos que lê e também na aquisição de novos conhecimentos. Smith (2003, p. 87) afirma que *uma razão pela qual a leitura pode ser tão difícil para crianças, independentemente de sua capacidade real para a leitura é que estas crianças podem ter pouca informação não-visual*¹¹.

A respeito da importância do conhecimento prévio para se compreender um texto, Foucambert (1994) afirma que, como em toda atividade de comunicação, só conseguimos entender um texto quando previamente já sabemos bem mais sobre ele do que nele consta. Ou seja, quanto mais informação o leitor possuir sobre o conteúdo do texto, menos precisará apoiar-se nele para construir uma interpretação.

Kleiman (1997), Kato (2003) e Giasson (1993) também destacam a importância do conhecimento prévio para a compreensão do texto. Para essas autoras, esse conhecimento prévio é relativo a três tipos de conhecimento:

¹¹ Smith trata o conhecimento prévio como uma informação não-visual. A informação visual é, para ele, os escritos gráficos, a materialidade do texto.

a) Conhecimento lingüístico, que implica o conhecimento do significado das palavras, noções dos sintagmas, conhecimentos sobre o uso da língua como falante nativo;

b) conhecimento textual, que diz respeito a noções e conceitos sobre o texto enquanto conjunto que pode conter estrutura expositiva, descritiva ou narrativa;

c) conhecimento enciclopédico, que abrange todo o conhecimento de mundo do leitor e refere-se ao conhecimento estruturado na memória sobre situações, assuntos ou eventos da cultura.

Para Bakhtin (1994, p. 34), *compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos*, ou seja, quanto mais desenvolvidos forem os conhecimentos anteriores do leitor, mais informações ele é capaz de reter e, conseqüentemente, de compreender. As visitas a museus, ao jardim zoológico, as viagens, o cinema, o teatro, dentre outros, são experiências que favorecem a ampliação do conhecimento de mundo.

Giasson (1993) acrescenta que é importante que a criança tenha a oportunidade de falar sobre suas experiências, pois isso, de certa forma, favorece o aumento de sua bagagem de conceitos e também amplia o vocabulário.

Alguns investigadores, como Rulhart (1975), Anderson (1977) e Minsky (1975) (*apud* Giasson, 1993, p. 29), consideram que boa parte de nossos conhecimentos se encontra organizada, na estrutura cognitiva, sob a forma de esquemas. Esta noção procura explicar de que modo os conhecimentos de um indivíduo são conservados na mente, como ele os recupera e como os modifica. Nesse sentido, Giasson (1993) explica que um texto é bem compreendido quando o leitor ativa ou constrói um esquema que identifica bem objetos e acontecimentos descritos no texto, dando-lhes coerência. Chartier, Clesse e Hebrard (1996, p. 119) afirmam que *compreender é sempre formar representações mentais da situação proposta, enriquecer e estabilizar progressivamente essas representações, interpretando os dados novos em função dos esquemas já memorizados*. É dessa forma que os esquemas intervêm na leitura. Ao ler, por exemplo, a frase “ontem comprei um carro novo”, imediatamente é ativado na memória do leitor o esquema ‘compra e venda’, advindo do conhecimento geral do modo como se fazem compras, cujas variáveis são o comprador, o vendedor, o preço e o produto.

Também Smith (2003) aborda a questão da compreensão sob a forma de esquema. Para ele, o que levamos em nossas mentes não é somente memória:

A estrutura cognitiva é muito mais como um sumário de nossas experiências passadas.[...] O cérebro não é como uma biblioteca, onde guardamos fatos e procedimentos úteis para futura utilização, ou como um banco de dados depositados por professores e livros, mas sim como um modelo de trabalho intrincado e internamente consistente do mundo, construído através de nossas interações com o mundo e integrado como um todo coerente (SMITH, 2003, p. 22).

Ou seja, nossas cabeças contêm representações de situações vividas por nós, que, ao serem solicitadas numa experiência nova, são ativadas para darem significado a essa nova situação. No caso da leitura, os leitores desenvolvem e necessitam de um grande número de esquemas relacionados ao modo como os livros e outros tipos de textos são organizados; ao modo como as histórias são organizadas e como se desdobram. Além disso, necessitam saber que as histórias compreendem tipos de tramas particulares, personagens e episódios. Uma história é bem compreendida e recordada se estiver de acordo com os esquemas tradicionais para histórias, armazenados na mente do leitor (Smith, 2003).

Vieira (1998) enfatiza que o professor precisa desenvolver alguma estratégia que leve o aluno a buscar em seu “arquivo” de conhecimentos, alguma informação que possa ser associada à informação nova, para construir o novo conhecimento.

1.5 Desenvolvimento da Compreensão Leitora dos Alunos: Responsabilidade Coletiva

A escola é vista pela sociedade como o local privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro entre a criança e essas habilidades. Em primeira instância, ensinar a ler e a escrever é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito. Enquanto a escola brasileira era destinada a uma reduzida parcela da sociedade, era praticamente certo que os alunos que chegassem ao que hoje chamamos 6º ano dominassem plenamente os códigos de leitura. A partir daí, os professores acreditavam que a criança estava pronta para seguir adiante nos estudos, pois já seria capaz de ler textos mais densos e difíceis e estudar, com sucesso, os conteúdos das áreas específicas do conhecimento.

Todavia, é sabido que os professores enfrentam uma realidade bem diferente desta, haja vista a existência de problemas como a falta de habilidade em

compreender o sentido de frases, em usar os sinais de pontuação, pobreza de vocabulário, problemas de compreensão de textos em geral, não só nas séries iniciais como também no ensino médio e no nível superior. Pelos mais variados motivos, até mesmo a decodificação de palavras e frases é feita com limitações, trazendo sérios prejuízos para a compreensão do que se lê. E por incrível que pareça, esta realidade é uma das conseqüências da universalização do ensino. Ou seja, avançamos em quantidade, considerando-se que hoje, de acordo com dados de pesquisa realizada pelo IBGE no ano 2005, mais de 96% das crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos estão na escola, mas não tivemos a mesma evolução no que se refere à qualidade do ensino da leitura e da escrita.

Em decorrência disso, a escola vive hoje esse enorme desafio de proporcionar às crianças e jovens brasileiros o domínio da linguagem escrita, que é uma das tarefas primordiais da escola, principalmente porque a maioria de nossos estudantes não provém de grupos sociais que praticam a leitura ou mesmo a valorizam. Há casos em que o único contato da criança com o livro ocorre através da escola, ou porque os pais não possuem condições financeiras para adquirir livros, ou porque o dinheiro que têm não é destinado a esse fim, devido à ausência de uma cultura que valorize a leitura. E isso é preocupante porque boa parte dos conhecimentos construídos pela humanidade está registrada em escritos, seja por meio de material impresso ou por meio eletrônico.

A linguagem escrita é também o principal suporte para os saberes escolares. Ler e escrever são duas ferramentas essenciais para o pleno desenvolvimento do indivíduo, sem as quais não será possível seguir adiante, construindo conhecimento, tanto na escola, como fora dela (PCNs, 2001). Além disso, a habilidade de ler textos escritos é a etapa fundamental para o desenvolvimento de outras etapas da vida escolar, como ouvir e expressar idéias, julgar, opinar, participar.

Mas existe um impasse que precisa ser desobstruído para que a escola atinja o objetivo de formar leitores competentes, como preconizam os PCNs: os professores de Língua Portuguesa queixam-se de que os colegas de outras áreas não se importam com a qualidade da leitura e da escrita de seus alunos, enquanto os professores das outras áreas reclamam que os professores de Língua Portuguesa não habilitam os alunos para compreenderem os textos específicos de suas disciplinas. Isso acontece porque, tradicionalmente, apenas o professor de Português é considerado professor de leitura.

Entretanto, o acesso à leitura e à escrita deve constituir objetivo comum de todos os professores da escola, embora cada área curricular tenha sua especificidade e, por isso, requeira estratégias diferenciadas. Esse é o entendimento de um grupo de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Núcleo de Integração Universidade e Escola, que se uniram em torno dessa temática e organizaram o livro *“Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas”*. De acordo com esses professores, *ler e escrever não é questão exclusiva da aula de português, mas compromisso da escola como um todo* (Neves et al., 2006, p. 12). Frank Smith, no livro *“Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler”* (2003), afirma que todo professor é também professor de leitura. Também Isabel Solé, em *“Estratégias de Leitura”* (1998), defende essa posição em relação ao trabalho com a leitura. Para esta autora, a escola deve reformular o trabalho com a leitura, encarando-o como *uma questão de escola, de projeto curricular, que envolve todo o corpo docente e todas as matérias*. Ela chega a questionar: *Existe alguma (disciplina) em que não seja necessário ler?* (Sole, 1998, p 19).

Solé ainda defende que o ensino da leitura deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade e não se restringir apenas aos anos iniciais, como querem alguns professores dos anos finais, pois de acordo com os conhecimentos atuais, não é possível pensar que existe uma etapa simples e única em que se aprende a ler com proficiência, ou seja, tornar-se leitor proficiente é um processo que inclui várias etapas, desenvolvidas ao longo da trajetória estudantil.

Enfocando especificamente o significado de determinadas palavras no contexto das disciplinas curriculares em que aparecem, Dias (2002) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre o papel dos professores das diversas áreas do conhecimento em relação ao ensino de língua, e concluiu que *os professores de todas as disciplinas, além de transmissores do saber conceitual respectivo à área, são também professores de língua* (Dias, 2002, p. 105). Nesse sentido, ela reforça que cabe ao professor de História ensinar o aluno a ler e a escrever textos de História. Da mesma forma, os professores das demais áreas curriculares devem se encarregar do ensino da leitura e da escrita de textos da sua disciplina, porque são eles os iniciadores dos educandos no mundo das ciências.

Kaercher (2006, p. 77) considera *espantoso que deixemos para os professores de Língua Portuguesa essa tarefa absolutamente comum a todos os professores, independente de sua área de atuação!*

Ainda segundo esse autor, ler e escrever em Geografia, por exemplo, não difere de ler e escrever em outras áreas, a não ser pela utilização de mapas e pelo vocabulário específico.

Também os PCNs (2001) enfatizam a responsabilidade de todas as disciplinas ensinarem ao aluno a utilização de textos de que fazem uso, embora caiba à Língua Portuguesa um estudo mais sistemático, principalmente no que se refere à estrutura e organização interna da língua.

Heloísa Cerri Ramos, consultora em Língua Portuguesa (*apud* Gentile, 2007, p. 42), afirma que *qualquer professor é professor de linguagem, especialmente da usada em sua área*. É claro que os alunos podem, nas aulas de Ciências, Geografia, História e Matemática, ter contato com vários gêneros textuais e lê-los com diferentes propósitos, mas nessas aulas a ênfase deve ser dada nos textos específicos de cada disciplina, tendo em vista a existência de termos e de características próprios.

De acordo com Gentile (2007) e Neves et al. (2006), as características próprias desses textos específicos de cada disciplina exigem estratégias de leitura diferenciadas, porque, mesmo que o texto seja interessante, se o professor utilizar estratégias inadequadas, a compreensão da leitura estará comprometida.

Sem pretender esgotar o assunto e muito menos aprofundar a discussão em questões específicas de cada área, até mesmo por falta de conhecimento teórico para tanto, destaco a seguir algumas idéias sobre o trabalho com a leitura nas diversas disciplinas curriculares, considerando sempre o pressuposto de que o desenvolvimento da competência leitora dos alunos deve ser encarado como responsabilidade de todos os professores.

1.5.1 Leitura na Aula de História

Nos textos de História predominam as narrativas, com progressão temporal, agentes e sujeitos históricos e fatos interligados, além de um componente dissertativo, nem sempre explícito, em que o autor expressa sua interpretação e opinião sobre os fatos. A sugestão de Ricardo Dreguer (*apud* Gentile, 2007) para a

abordagem desse tipo de texto com os alunos é que se explore, numa primeira leitura, os elementos narrativos (que, quem, quando e onde) deixando os elementos dissertativos (como e por quê) para serem destacados numa segunda leitura.

Enfatizando a importância da leitura na área da História, Fernando Seffner (2006, p. 107) afirma que o objetivo das aulas de História é *formar um aluno capaz de realizar uma leitura histórica densa do mundo, percebendo a realidade social como construção histórica da humanidade, obra na qual todos têm participação, de forma consciente ou não*. Para esse autor, é impossível imaginar a área de história sem atividades de leitura e escrita, pois para ele,

a escrita é tão importante em história que, para alguns, só existe história quando existe escrita. Daí as divisões história e pré-história. Podemos considerar que nas sociedades anteriores à escrita, todo o saber está guardado na comunidade dos indivíduos vivos. Por isso a morte de um velho é como um arquivo que se queima. Com o aparecimento da escrita, o saber passa a ser sustentado pelo texto, e é o intérprete desse texto que domina o conhecimento (SEFFNER, 2006, p. 108).

Decorre daí a importância de se compreender o que texto informa. Nesse sentido, a compreensão do texto possibilita ao leitor o acesso ao conhecimento registrado nos livros.

Levando em conta o pressuposto de que a narrativa histórica nunca é neutra, no sentido de que *todo texto é revelador de uma determinada leitura de mundo*, o referido autor afirma que *ler um texto histórico é discutir suas raízes, seu local de enunciação, seu projeto* (Seffner, 2006, p.111). Desse modo, considera de suma importância a escolha das fontes de pesquisa histórica que oferecemos aos alunos para que leiam. Não é suficiente apenas conhecer e saber detalhes sobre a revolução de 1930, por exemplo; é necessário que o professor discuta com o aluno o significado desse acontecimento hoje, na realidade em que ele vive, qual é a influência desse fato na construção de sua trajetória social e como isso interfere em sua forma de falar sobre aquele acontecimento, a partir de sua visão de mundo. Em outras palavras:

É necessário ter claro que desenvolver uma competência para a leitura (da palavra) implica contribuir no sentido da formação de um cidadão mais pleno, que possa, criticamente, se assenhorar de um mecanismo tradicionalmente utilizado pela classe dominante. Tomar posse da palavra não para refazer o circuito da discriminação, mas para forçar espaços de libertação (CITELLI, 1994, p.50).

A respeito dos materiais escritos que devem ser lidos como fontes de pesquisa histórica, Seffner (2006) afirma que, apesar de na maioria das vezes o livro didático ser a única leitura histórica a que o aluno tem acesso, se o professor ficar apenas com a leitura deste, as possibilidades de discussão e de troca de idéias ficam muito empobrecidas. Por isso, ele recomenda que o professor leve para o aluno ler documentação histórica diversa, como cartas, decretos, diários de viagem, escrituras, certidões, notícias de jornais e revistas, legislação variada, fichas de identificação pessoal, documentos pessoais (carteira de trabalho, de identidade, certidão de nascimento, casamento e óbito), relatórios de ministros, de prefeitos, de comissões encarregadas de acompanhar determinados acontecimentos, letras de músicas populares e de hinos, propagandas de produtos e de eventos, etc.

A leitura desses materiais possibilita ao aluno a aquisição de um vocabulário histórico específico, configurando o aprendizado de conceitos, trabalho esse que só poderá ser bem executado pelo professor da área de História, dado seu conhecimento teórico sobre o assunto, decorrente da formação específica.

1.5.2 Leitura na Aula de Geografia

Sobre os textos de Geografia, Gentile (2007) destaca como principal característica a descrição do espaço físico, apesar da grande presença de mapas, ou seja, da linguagem cartográfica, que deve ser trabalhada em toda a escolaridade.

A maioria dos textos dessa disciplina apresenta a descrição de acidentes geográficos, climas, solos e vegetações e das relações entre o meio ambiente e os grupos que o ocupa. A autora apresenta como sugestão de trabalho o levantamento de hipóteses sobre o título do texto escolhido, de acordo com os objetivos de ensino.

Mas Kaecher (2006, p. 77), reportando-se à idéia de que os textos de Geografia apenas descrevem os espaços físicos, argumenta que não basta apenas descrevermos o mundo; nas aulas dessa disciplina, é preciso ir além: *Se o mundo em que vivemos é injusto, desigual, ecologicamente insustentável, economicamente desigual, eticamente condenável há que se propor alternativas de organização espacial que superem a simples descrição desinteressada e neutra do mundo.*

E esta visão é também compartilhada por Schäffer, que, ao destacar a importância da leitura nessa disciplina para a formação integral do estudante, afirma que:

Ler e escrever em geografia é uma estratégia cognitiva disciplinar que, na parceria com as demais áreas, permite ao aluno adquirir uma visão de mundo, reconhecer e estabelecer seu espaço geográfico, o que inclui a noção, também, da sua possibilidade de exclusão (SCHÄFFER, 2006, p. 89).

Segundo essa autora, ao desenvolver suas atividades docentes na perspectiva de uma nova qualidade de leitura e de escrita, o professor de Geografia estará atuando como membro de uma equipe de diferentes formações disciplinares e de múltiplas linguagens, mas voltado à formação integral do aluno. E é preciso estar atento para o fato de que seu desempenho, como alguém que intervém séria e competentemente nessa formação, resulta do conhecimento que possui da área específica, de sua linguagem, procedimentos e recursos.

Sobre a importância do trabalho com mapas nas aulas de Geografia, a autora acima citada considera a leitura cartográfica como *um instrumento básico para compreender a espacialização dos fenômenos e para representá-los, também espacialmente* (Schäffer, 2006, p. 95). Mas ela alerta que, apesar de o professor entender e afirmar que o uso do mapa é importante, isso não se traduz em sua ação pedagógica, já que este é utilizado apenas como meio de localização de fenômenos.

Também aqui é importante destacar que, considerando que a linguagem cartográfica é, por excelência, a linguagem da Geografia, ninguém melhor para trabalhar essa linguagem com os alunos do que o professor dessa área.

1.5.3 Leitura na Aula de Matemática

Já a área de Matemática é normalmente vista como um enorme e complicado quebra-cabeças, dadas às dificuldades que os não-matemáticos têm em compreender tanto seu conteúdo, como a linguagem ideográfica, formada por sinais. Geralmente, a lembrança que temos em nossa memória a respeito dessa disciplina é a de uma linguagem predominantemente simbólica, definida de forma abstrata e de difícil compreensão.

Invariavelmente essa disciplina curricular é trabalhada nas escolas sem a preocupação em estabelecer vínculos com a realidade, ou com o cotidiano do aluno.

De acordo com Nilson José Machado, da Universidade de São Paulo (*apud* Gentile, 2007, p. 44), *o entendimento dos textos matemáticos e dos problemas passa pela compreensão da língua e dos símbolos*. Desse modo, o professor deve certificar-se de que o aluno entendeu todos os termos usados, estabelecendo aí uma parceria com a língua materna.

Apesar do reconhecimento da importância do conhecimento matemático para se compreender o desenvolvimento tecnológico atual e também para obter sucesso na vida escolar, o que de certa forma representa alguma garantia de ser bem sucedido nas relações sociais, é justamente esta área do conhecimento a mais incompreendida pelas pessoas e, conseqüentemente a maior responsável pelos índices de reprovação escolar (Carrasco, 2006). Para Klüsener (2006), a explicação para isso pode estar relacionada ao fato de o ensino de Matemática basear-se em manipulações mecânicas de técnicas operatórias, resolução de exercícios, rapidamente esquecidos, assim como a memorização de fórmulas, tabuadas e regras, propriedades, utilizadas apenas nas provas escolares.

Sobre a linguagem simbólica da Matemática, Carrasco (2006) destaca seu caráter de universalidade dentro dos sistemas escolares, sendo esta considerada, muitas vezes, como a única forma possível para representar as idéias e os cálculos matemáticos, o que caracteriza a descontextualização dessa disciplina, uma vez que a mesma matemática é ensinada em todo o mundo, não se levando em conta as particularidades culturais de cada povo; as poucas diferenças observadas referem-se mais às estratégias de ensino do que propriamente ao conteúdo, já que este é considerado como bagagem obrigatória de todo estudante.

Partindo do entendimento de que o contexto em que se apresenta um enunciado contribui para sua compreensão, Guedes e Souza (2006) ressaltam que a contextualização mais adequada para o entendimento de cada área do conhecimento só pode ser feita pelo professor da respectiva área. Desse modo, ensinar a ler é contextualizar o texto e explorar seus possíveis sentidos. Como bem assinala Bakhtin (1997), a tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado, mas, pelo contrário,

trata-se de compreendê-lo com relação a um contexto específico e concreto; trata-se de entender seu significado em termos de um enunciado

específico, ou seja, trata-se de compreender o elemento em termos de sua novidade e não somente sua conformidade à norma (BAKHTIN, 1997, p. 93).

Klüsener (2006) destaca que é importante compreender o sentido da alfabetização matemática:

Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escreve, o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica, sem perder a dimensão social e cultural desse processo: é buscar o significado do ato de ler e de escrever, presentes na prática cotidiana (KLÜSENER, 2006, p. 179-180).

Por isso, é fundamental que a educação matemática seja vista de forma que personifique o valor e a cultura da criança:

Os problemas evidenciados na aprendizagem matemática como meio de comunicação não são os mesmos da aprendizagem da língua materna, já que a linguagem matemática não se adquire de maneira natural, não é utilizada constantemente e necessita ser aprendida e praticada em diferentes contextos (KLÜSENER, 2006, p. 182).

Frente ao exposto, entendo que a compreensão da linguagem matemática somente será possível à medida que a língua materna for utilizada de maneira adequada. Faz-se necessário, portanto, resgatar, na prática pedagógica, a proposição de tarefas matemáticas envolvendo as diferentes expressões da linguagem no desenvolvimento dos conceitos, noções e do próprio pensamento. E, novamente, afirmo que ninguém melhor do que o professor de Matemática para desempenhar a contento essa tarefa.

1.5.4 Leitura na Aula de Ciências

No geral, a área das Ciências Naturais apresenta uma linguagem “esotérica” e desconectada da realidade dos alunos e esconde muito mais do que revela informações aos não-iniciados nesse campo do conhecimento, dando a impressão de que faz parte de outro mundo: o mundo das ciências, que tem suas próprias

palavras para explicá-lo, distinto do mundo em que vivemos, dos acontecimentos cotidianos e da linguagem coloquial (Lopes e Dulac, 2006).

É possível afirmar que, dentre todos os textos que circulam no ambiente escolar, no ensino fundamental, os de Ciências são os que apresentam maior número de palavras ou expressões que não fazem parte do cotidiano dos alunos; é a chamada “linguagem da especialidade”, conforme Dias (2002), que realizou um levantamento dessa linguagem nos livros didáticos de 7ª série, destacando 122 termos específicos em Português, 148 em História, 179 em Matemática, 135 em Geografia e em Ciências foram 497 os termos coletados.

Assim como nas outras áreas do currículo, nas aulas dessa disciplina, as habilidades de leitura e escrita são requisitos básicos para diferentes situações de aprendizagem, que vão desde a elaboração de questionários, de apontamentos, até a interpretação e a construção de representações gráficas relacionadas ao estudo detalhado de órgãos humanos, plantas e animais. Aqui ler e escrever transcende o simples ato, tornando-se uma das principais formas de aprendizagem (Lopes e Dulac, 2006).

A preocupação com a linguagem por parte dos professores de Ciências não pode restringir-se à correção de erros ortográficos, haja vista a variedade e especificidade do vocabulário empregado nos textos utilizados pelos alunos. São relatos de procedimentos e conclusões de pesquisas recheados de termos técnicos que chegam até as salas de aula, via livro didático, desafiando os professores a se esforçarem para facilitar a aprendizagem desses termos e conceitos científicos, alguns deles de difícil assimilação. Nesse caso, *o professor é responsável pela informação inicial do conteúdo e verbalização lingüística e não-lingüística do respectivo saber científico dos alunos* (Dias, 2002, p. 104).

Por isso mesmo Gentile (2007) sugere que o professor, logo de início, procure definir as expressões e os vocabulários mais complicados, ou providenciar o uso do dicionário, para só depois prosseguir com a leitura. Maria Cecília Guedes Condeixa, consultora e autora de livros didáticos de São Paulo (*apud* Gentile, 2007, p. 46), considera que o mais importante é o aluno identificar a relação entre ciências, sociedade e tecnologia. Ela propõe que, antes da leitura, o professor realize com os alunos *atividades de exploração e de sensibilização e de questões problematizadoras*.

Ainda no campo do significado dos termos científicos, Lopes e Dulac (2006) destacam a importância da análise semântica da linguagem empregada pelos alunos, já que a constituição das Ciências Naturais e de seus conceitos pode também ser entendida como uma construção semântica sustentando-se no significado compartilhado de determinadas palavras. Sendo assim, a ciência escolar deve possibilitar a ampliação da leitura de mundo, questionando e apresentando novas perspectivas de análise que cercam o aluno.

Entretanto, esses mesmos autores, afirmam que:

Até agora, a ciência escolar parece ter apenas enriquecido o vocabulário dos alunos com palavras da ciência, esquecendo-se de relacioná-los com seus significados e atribuindo-lhes significados vazios para os não iniciados na ciência. Aprende-se a respeitar a ciência e sua linguagem. Isto significa aprender ciências? Isto talvez a escola fique devendo (LOPES e DULAC, 2006, p. 42).

E concluem reforçando a necessidade de formar leitores capazes de compreender a linguagem da ciência e não apenas leitores da ciência. Trabalho este que será muito melhor desempenhado por um professor com habilitação específica em Ciências Naturais.

1.5.5 Leitura na Aula de Português

Atualmente, numa concepção sócio-interacionista da linguagem, parece-nos óbvio que ler sempre envolve compreender o texto escrito. Mas nem sempre foi assim. Por muito tempo a leitura foi identificada como atividade de recitação, declamação, pronúncia correta, principalmente nas aulas de Português, já que era o professor dessa disciplina que deveria se preocupar em desenvolver essa habilidade nos alunos. Aquele aluno que soubesse articular corretamente as palavras, empregando a entoação adequada era considerado um bom leitor.

Mas as coisas mudaram e os PCNs (2001), enfocando especificamente a leitura na aula de Português, trazem como objetivo a formação de leitores que saibam compreender os diferentes textos que circulam socialmente, e, conseqüentemente, a formação de escritores, no sentido de que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita - “o que escrever”- e, por outro lado, contribui para a constituição de modelos - “como escrever”.

De acordo, portanto, com este objetivo de formar leitores capazes de compreender os textos que circulam na sociedade, é preciso organizar o trabalho de leitura de modo que os alunos experimentem isso na escola. Nesse aspecto, a estratégia didática mais importante recomendada para as aulas de Português é trabalhar com a diversidade de textos e propor práticas de leitura de fato. Isso porque a leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim: lê-se para atender uma necessidade pessoal; *fora da escola, nunca se lê para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento [...], não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (PCNs, 2001, p. 57)*. Não que seja errado desenvolver esse tipo de atividade; a crítica que se faz é à adoção dessas práticas como as únicas possíveis no trabalho com a leitura.

Geraldi (2005) considera as atividades acima elencadas como simulação de leitura e aponta que justamente nas aulas de Português é quando mais se simula a leitura, ou seja, nas aulas da disciplina que, em princípio, deveria desenvolver as mais variadas formas de interlocução leitor-texto, *não se lêem textos, fazem exercícios de interpretação e análise de textos (Geraldi, 2005, p. 90)*. Lê-se simplesmente para responder perguntas sobre o próprio texto, tomando-o como objeto de conhecimento, sem lhe atribuir um outro objetivo. Nas demais disciplinas em que se deve ler, a atividade de leitura não é um fim em si mesmo, mas um meio para outras tarefas, como resolver um problema, aprender uma lição, etc; está um pouco mais claro para o aluno o “para quê” ler.

Assim, para que a leitura nas aulas de Português fuja dessa artificialidade, é necessário, portanto, estabelecer objetivos para essa atividade. Já foi enfatizado, neste relatório, que, quando estabelecemos um objetivo para determinada atividade, a possibilidade de êxito é praticamente garantida.

Geraldi (2005) apresenta a tipologia de leitura que considero adequada para o trabalho com o texto nas aulas de Português, considerando que os objetivos de leitura determinam a forma em que o leitor se posiciona frente a ela, bem como controlam a compreensão do texto:

1. *Leitura – busca de informações*, cuja característica básica é o objetivo que estabelecemos para a leitura. Nesse caso, lê-se para extrair informações do texto.

2. *Leitura – estudo do texto*, em que se estabelece uma articulação entre o texto e o leitor para explorar: a tese defendida no texto, os argumentos apresentados

em favor da tese defendida, os contra-argumentos levantados em teses contrárias e a coerência entre tese e argumento.

3. *Leitura do texto – pretexto* - utilização de um texto como pretexto para a realização de outra atividade, como dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história, etc.

4. *Leitura – fruição do texto*, que consiste em ler por prazer, sem interesse pelo controle do resultado. Ou seja, significa trazer para a escola a forma de relação que existe entre o texto e o cidadão comum, que lê um jornal, uma revista, um romance, etc, pelo simples prazer de estar informado.

Para Geraldi (2005), é nesse quarto tipo, a leitura – fruição do texto, que reside o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura. A escola precisa desenvolver atividades de rodízios de livros entre os alunos, incentivar a visita às bibliotecas, não só à da escola, mas também às bibliotecas públicas que existem nos municípios.

Borgatto, Bertin e Marchezi (2007) apresentam, como sugestão de trabalho com a leitura, a abordagem do texto com base em atividades motivadoras de antecipação de leitura. E descrevem três níveis de abordagens:

1. *Compreensão imediata*: É a localização de dados e de informações literais no texto, como reconhecimento da linguagem utilizada, identificação do gênero a que pertence o texto, etc, trabalho esse que pode ser realizado oralmente.

2. *Interpretação propriamente dita*: Está relacionada à reordenação das idéias, implícitas ou explícitas do texto, reconhecimento das possíveis relações entre os elementos que o compõem e a relação deste com os dados do universo do leitor (conhecimento prévio), verificação dos processos discursivos utilizados (como argumentativos, informativos e estéticos), percepção das intenções explícitas e implícitas, verificação das inferências realizadas pelo leitor e reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas composicionais e estilísticas do autor. Nesse nível, as pesquisadoras apontam que um dos maiores desafios da prática de leitura é sistematizar com o aluno a habilidade de estruturar *inferências justificadas e/ou fundamentadas no texto*. Esse é o momento em que a interlocução texto-leitor instiga as inferências possíveis (e não únicas) e é também um dos aspectos que fortalece a prática de leitura como prática essencialmente dialógica.

3. *Extrapolação e crítica*: Diz respeito ao posicionamento do leitor frente ao texto, embasado nas interpretações realizadas. É a apreciação crítica do texto.

Convém ressaltar, entretanto, que esses níveis de abordagem do texto podem ser trabalhados em qualquer disciplina, pois é mais uma ferramenta à disposição do professor que tem por objetivo desenvolver a compreensão leitora de seus alunos.

1.6 Abordagem Cognitivista e Aprendizagem Significativa

Embora consideremos os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma nova proposta teórico-metodológica, por enfatizarem os processos cognitivos da aprendizagem, tal abordagem não se caracteriza totalmente como uma “novidade” no âmbito da educação. Liev Semiónovitch Vygotsky, já por volta de 1924, e David Ausubel, por volta de 1960, dedicavam-se a entender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

Assim, a abordagem cognitivista, de Vygotsky (1987), pode ser associada ao conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel (1980), possibilitando um avanço em direção à tão almejada qualidade na educação. São dois estudiosos da Psicologia da Aprendizagem que propõem a valorização dos conhecimentos que o aprendiz já possui em sua estrutura cognitiva, no processo de ensino.

De acordo com Ausubel (1980), a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas do conhecimento do aprendiz e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Por outro lado, quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de “aprendizagem mecânica”, ou seja, as novas informações não interagem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, de modo que o aluno decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.

O autor assinala duas condições essenciais para que a aprendizagem significativa ocorra:

1. Disposição do aluno para aprender.
2. Significação lógica e psicológica do conteúdo escolar a ser aprendido: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico está relacionado à experiência de cada indivíduo. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

A aprendizagem significativa apresenta vantagens em relação à aprendizagem mecânica, porque o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo do que aquele que é simplesmente decorado.

Nesse sentido, a intervenção do professor é de suma importância e precisa partir do nível de desenvolvimento do aluno, para estimulá-lo a atingir níveis mais altos, como propõe Vygotsky (1987) em sua explicação sobre a zona de desenvolvimento proximal e sobre a aprendizagem por compreensão.

Sobre o processo de educação escolar, os estudos de Vygotsky (1984, 1987) fornecem vigorosas bases teóricas para se compreender como se dá a aprendizagem por compreensão e de que modo o professor pode desenvolver a sua prática pedagógica, com vistas a facilitar essa aprendizagem.

Dois aspectos se destacam: o primeiro, sua contribuição sobre a formação de conceitos e, em especial, dos conceitos científicos. O segundo, a sua contribuição sobre o papel do professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem.

Sobre a formação de conceitos, Vygotsky (1987) afirma que:

Um conceito se forma não pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. [...] Quando se examina o processo de formação em toda a sua complexidade, este surge como um movimento do pensamento, dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular (VYGOTSKY, 1987, p. 70).

Ou seja, um professor pode acreditar que conseguiu que seus alunos elaborassem um dado conceito pelo simples fato de serem capazes de repetir o que foi “ensinado”. Mas se eles não conseguem generalizar, aplicando os conceitos a outras situações, se não conseguem perceber casos particulares que o exemplificam, não chegaram, ainda, a elaborar conceitos. Estão no estágio anterior, chamado pelo autor de pseudoconceitos.

Vygotsky (1987) enfatiza a importância do papel da escola e do professor na aquisição dos conceitos científicos. Segundo ele, ao contrário do conhecimento espontâneo, que é formado ao longo dos anos, sem nenhuma sistematização, o conhecimento científico, o que se aprende na escola, é hierarquicamente sistematizado e exige, para ser compreendido, que seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno. Por isso, afirma que a aprendizagem só

irá ocorrer se quem ensina souber conduzir o processo na direção desejada, o que implica reconstrução do saber.

Vygotsky (1987, p.92) é bem claro ao determinar o papel do professor como mediador na relação sujeito/objeto do conhecimento. Diz ele: [...] *o professor, trabalhando com o aluno, explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar*. Eis aí, em síntese, em que consiste ensinar para a compreensão, conforme Moysés (1994):

- ✓ *Trabalhando com o aluno*: A preposição “com” já revela uma atitude de interação. Trabalham professor e aluno.
- ✓ *Ele explicou e deu informações*: Explicar é muito mais do que fazer uma mera exposição. É buscar na estrutura cognitiva dos alunos as idéias relevantes que servirão como ponto de partida para o que se quer ensinar. É caminhar para além dessas idéias, ampliando os esquemas mentais já existentes, modificando-os ou substituindo por outros mais sólidos e abrangentes.
- ✓ O professor *questionou e corrigiu o aluno*, isto é, procurou verificar se a sua fala foi compreendida e corrigiu os erros que porventura ocorreram. Conhecendo a *zona de desenvolvimento proximal* do aluno, o professor saberá fazer as perguntas que irão provocar o desequilíbrio de sua estrutura cognitiva, fazendo-o avançar no sentido de uma nova e mais elaborada reestruturação. Completando a ação de questionar está a de corrigir, que não se resume, em absoluto, na simples indicação do erro e sua conseqüente substituição pela resposta correta. Conhecendo os diferentes sentidos e significados que os alunos atribuem às idéias e conceitos que estão sendo trabalhados, fica mais fácil para o professor ajudá-los a atingir as generalizações pretendidas.
- ✓ ... e o *fez explicar*. Talvez resida aqui o ponto alto de todo o processo. Fazendo o aluno explicar, o professor pode detectar se o que está sendo feito é uma aprendizagem real ou pseudo-aprendizagem. Se o aluno conseguir expor com suas próprias palavras o assunto tratado,

percebendo possíveis relações com outros temas, exemplificando com dados tirados de seu cotidiano ou fazendo generalizações, o professor poderá ter a certeza de que, naquele momento, o que se construiu em sala de aula foi uma verdadeira e significativa aprendizagem.

Em resumo, o que é proposto por esses dois estudiosos é a aprendizagem significativa, que resulta da participação ativa do sujeito, ou seja, da participação pessoal do aluno na construção de conhecimentos, de maneira que estes não sejam repetições ou cópias dos conhecimentos formulados pelo professor ou pelo livro didático, mas uma reelaboração pessoal. Esse modelo de aprendizagem resultará em mudanças bastante fundamentais no modo de encarar e praticar a educação, já que propõe que essa comece do nível em que o aprendiz se encontra, procurando entender como ele pensa sobre o problema, ao invés de simplesmente dar a resposta ou a solução para o problema.

Portanto, considerando o aqui exposto, pode-se afirmar que, numa concepção sócio-interacionista, a leitura se constitui em uma forma de interação, envolvendo leitor-texto-contexto, sendo que o primeiro precisa encontrar a coesão e coerência textuais por meio dos vários elementos cotextuais oferecidos pelo segundo, tendo o terceiro como fator determinante. Por isso, o leitor necessita acionar seu conhecimento prévio, formular hipóteses, estabelecer objetivos para a leitura, além de acionar os princípios e regras que tem internalizados. Realizando essas atividades, o leitor poderá compreender o sentido do texto e, conseqüentemente, terá conquistado sua autonomia leitora.

Entretanto, essa proficiência leitora não se adquire de forma autônoma, ou seja, a escola, em todas as disciplinas, deve ensinar aos alunos como fazer isso, e não esperar que eles aprendam sozinhos. Apenas colocar os alunos em contato com o texto escrito não os ajuda a compreendê-lo.

Também é possível inferir que o conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel (1980), e os estudos de Vygotsky (1984, 1987), sobre a abordagem cognitivista, podem se tornar fortes aliados do professor que tem como meta oferecer aos seus alunos uma verdadeira e significativa aprendizagem, haja vista a preocupação com a participação do educando na construção de conhecimentos em sala de aula, de maneira que estes não sejam cópias ou repetições de informações prontas e acabadas, mas resultado de uma reconstrução pessoal.

A seguir, no capítulo 2, trato dos procedimentos metodológicos adotados para desenvolvimento da pesquisa, descrevendo o caminho percorrido para a sua construção, desde a escolha do ambiente em que ocorreu a coleta de informações, até os encaminhamentos para análise dos dados.

CAPÍTULO 2
DESCREVENDO O CAMINHO DA PESQUISA

CAPÍTULO 2

DESCREVENDO O CAMINHO DA PESQUISA

Não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta.
Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira
determinada a observação ou o experimento para obter a resposta.
Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos
signos e tratamos de compreender seu significado.

Mikhail Bakhtin¹²

Neste capítulo, com o objetivo de informar o leitor sobre o trajeto da pesquisa, propus-me a descrever detalhadamente todos os procedimentos metodológicos adotados para seu desenvolvimento, iniciando por situá-la no âmbito da abordagem qualitativa. Em seguida, relatei os critérios de seleção dos sujeitos e do ambiente em que ocorreu a pesquisa. Depois, detalhei os instrumentos utilizados para colher as informações, bem como as principais características dos professores, dos alunos e das escolas pesquisadas. Por último, procurei explicitar de que maneira as informações colhidas foram analisadas.

2.1 Procedimentos Metodológicos

O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificção do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta de dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos dados e o cronograma (ALVES–MAZZOTI & GEWANDSZNAYDER, 2000, p. 159).

Tendo em vista a necessidade de detalhar os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo, conforme orienta Alves-Mazzoti & Gewandsznyder (2000), começo por situá-lo no âmbito da abordagem qualitativa, em que busco melhor compreensão da realidade educativa em seu movimento, considerando os contextos histórico, social e político que subjazem à interação entre os sujeitos pesquisador/pesquisados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa do tipo etnográfico, cujos principais instrumentos de recolha das informações são os tradicionalmente adotados pela Etnografia, como a observação e a entrevista semi-

¹² BAKHTIN, Mikhail, *Estética da Criação Verbal*, p. 75.

estruturada. André (1995, p. 37) esclarece que, *enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição da 'cultura' de grupos e sociedades primitivas ou complexas, a pesquisa etnográfica em educação se volta para as experiências e vivências dos grupos que participam e constroem o cotidiano escolar.*

Para a autora acima citada, estudar o cotidiano escolar é fundamental para se compreender como a escola desempenha o papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos ou na veiculação das crenças e valores presentes nas interações sociais próprias da experiência educacional.

Com base, portanto, no entendimento de que o papel do pesquisador é dialogar com vozes emergentes do campo, procurando situá-las e compreendê-las no contexto de sua produção, a investigação se deu no momento e nos locais onde os fatos ocorreram, *mesmo porque tentar compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta cria situações artificiais que falsificam a realidade e levam a interpretações equivocadas* (Trivinos, 1987, p. 122).

Lüdke e André (1986, p. 3) afirmam que a pesquisa é uma *atividade humana e social* sendo, portanto, inevitável que o pesquisador deixe refletir, em suas escolhas e análises, *sua visão de mundo*. Nesse sentido, é importante considerar as diferentes posições sociais ocupadas pelos sujeitos, pesquisador – pesquisado, conforme Bakhtin (1994), para quem o ser humano é histórico-social, que se constitui a partir das relações que estabelece com seus pares.

De acordo com Severino (2002, p. 14), cabe ao pesquisador *desenvolver seu trabalho de reflexão e pesquisa no interior do projeto político-existencial, em consonância com o movimento histórico vivido pela sociedade concreta*. Desse modo, nada mais oportuno, nesse momento, que realizar uma pesquisa que busque compreender de que forma os professores têm trabalhado com a leitura de textos escritos, de modo a favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos.

Meu interesse em investigar as práticas pedagógicas da leitura de textos escritos está relacionado à problemática por mim vivenciada no desempenho da profissão – conforme anunciei na introdução deste texto – e como recomendam os estudiosos da pesquisa Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1983) e Severino (2002).

Com o intuito de melhor situar a pesquisa no âmbito da abordagem qualitativa, relaciono a seguir as cinco principais características da pesquisa qualitativa, apresentadas por Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 47 – 50).

Isto posto, convém ressaltar, então, que:

1. A pesquisa tem como local de investigação o ambiente escolar, espaço em que ocorrem as práticas pedagógicas da leitura de textos escritos, objeto deste estudo, e onde colhi pessoalmente as informações, num processo de interação pesquisador/pesquisado.
2. Os dados são todos descritivos. Incluem relatos de observação das aulas (protocolos), transcrição das entrevistas com os professores, além de informações obtidas por meio de questionários e documentos, como textos, prova escrita e atividades desenvolvidas nas aulas.
3. Mesmo tomando como justificativa para este estudo os resultados dos testes de avaliação de estudantes, a maior preocupação é com o processo de ensino/aprendizagem, e não apenas com o produto, porque meu interesse é verificar “como” ocorrem as práticas pedagógicas da leitura de textos escritos.
4. Os dados não foram recolhidos para confirmar uma hipótese elaborada previamente, ou seja, as constatações só foram construídas após a recolha e análise dos dados.

5. Interessa-me, sobremaneira, compreender as práticas pedagógicas da leitura de textos escritos na perspectiva do professor, enquanto mediador na formação de leitores competentes, conforme propõem os PCNs (2001).

Assim, após reforçar o caráter qualitativo-interpretativo deste estudo, passo a descrever os procedimentos adotados para seu desenvolvimento.

2.1.1 Selecionando o Ambiente da Pesquisa

Tendo em vista o objetivo de compreender as práticas pedagógicas da leitura de textos escritos implementadas nas aulas de oitavas séries/nonos anos, em escolas públicas da cidade de Rondonópolis-MT, segui um procedimento metodológico de natureza qualitativa, como visto anteriormente, que teve início com a escolha do ambiente em que ocorreu a coleta de informações. O critério adotado para essa escolha foi o resultado da Prova Brasil de 2005, divulgado em junho de 2006, cujos números deixaram pais de alunos e autoridades ligadas à educação bastante preocupados.

A Prova Brasil é um teste nacional, realizado a cada dois anos, pelo Ministério da Educação, para medir o conhecimento em Língua Portuguesa (especialmente a leitura) e em Matemática (com foco em solução de problemas) dos alunos que estão cursando a 4ª e a 8ª séries, ou 5º e 9º anos, nas escolas onde o ensino já está organizado em regime de nove anos. A primeira avaliação ocorreu em novembro de 2005. A prova foi aplicada a todos os estudantes das séries avaliadas, de modo que os resultados apresentaram médias de proficiência por unidade escolar e não por amostragem como era feito pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A pontuação máxima a ser atingida eram 350 pontos. A média nacional obtida em Língua Portuguesa, na 8ª série, ficou em 222,63 pontos.

Desse modo, uma vez que este estudo se justifica pelo baixo desempenho dos estudantes brasileiros nos testes de competência de leitura a que têm sido submetidos ultimamente, optei por investigar as práticas pedagógicas da leitura de textos escritos em duas escolas públicas de Rondonópolis-MT que participaram da Prova Brasil e cujas notas ficaram abaixo da média nacional, sendo uma da rede estadual e outra da rede municipal. A média obtida pelos alunos da escola estadual foi 213,77 pontos, enquanto que os da escola municipal obtiveram 216,82.

Selecionadas as escolas, logo no início do ano letivo de 2007, ainda na semana de planejamento, entrei em contato com os diretores e coordenadores pedagógicos das duas escolas. Primeiro, falei por telefone com o diretor da escola municipal, que, de imediato, autorizou a realização da pesquisa, mas pediu-me que conversasse também com as coordenadoras pedagógicas da escola. Marquei para o dia seguinte. Nessa conversa com o diretor e com as duas coordenadoras pedagógicas, fiz ligeira exposição do projeto e, sem entrar em detalhes sobre os objetivos, expliquei de que forma ele seria desenvolvido. Durante nossa conversa, o diretor quis saber qual seria a vantagem da escola em me receber para a pesquisa, ou seja, o que eles receberiam em troca. Respondi que minha retribuição seria com o resultado da pesquisa, que poderia contribuir para a melhoria do ensino. Assim, comprometi-me em voltar, após a conclusão da pesquisa, num momento de formação de professores, para compartilhar com eles os resultados obtidos.

Eles concordaram prontamente, mas solicitaram-me que viesse no período da tarde, horário de hora-atividade dos professores, para conversar com eles.

No dia marcado, compareci à escola, aonde cheguei um pouquinho antes do intervalo e fiquei na sala dos professores, aguardando o toque do sinal. Enquanto isso, observava o movimento da escola, os móveis, a organização da sala, lia os avisos anexados ao mural, etc. Uma janela de vidro transparente na parede que divide a sala dos professores e a secretaria da escola, onde também ficam as mesas do diretor e das coordenadoras pedagógicas, chamou a minha atenção. Pareceu-me uma estratégia da direção para ter acesso e controle ao que ocorre nesse ambiente. Outro fato que se destacou, entre tantos observados, foi que os jogos pedagógicos, de uso dos professores nas salas de aula, ficam trancados em um armário. Sempre que precisam utilizá-los, devem solicitar a chave à coordenação.

Quando os professores chegaram para o cafezinho, o diretor apresentou-me, comentou sobre o porquê de minha presença e pediu que eu falasse sobre a pesquisa. Após a explicação sobre a temática do estudo, ficou acertado que começaria as observações na próxima semana. Estavam presentes apenas três dos cinco professores cujas aulas seriam observadas; encontrei os outros dois em um outro momento. Mas todos concordaram com minha presença em suas aulas.

Ao mesmo tempo em que realizava as observações das aulas na escola municipal, mantinha contato com a direção e coordenação da escola estadual, que aceitaram a realização da pesquisa, mas pediram que antes de iniciar eu

conversasse com os professores. Marquei para fazer isso em um dia de hora-atividade.

No dia marcado, cheguei um pouco antes do horário e, assim como na escola municipal, aguardei o início da reunião, na sala dos professores, observando o ambiente, os avisos do mural, o quadro de horário das aulas, etc. Assim que todos chegaram, fomos para a biblioteca, onde aconteceu nossa conversa. A coordenadora pedagógica apresentou-me às professoras e pediu-me que falasse sobre o motivo da visita. Expus o tema da pesquisa e conversamos sobre vários assuntos ligados à educação. Estavam presentes as professoras de Geografia e História do 9º ano¹³. As professoras de Ciências, Matemática e Português não puderam comparecer, mas, segundo a coordenadora, já sabiam do assunto da reunião e concordaram com a pesquisa em suas aulas. Assim, ficou acertado que iniciaria a observação no outro dia, na sala do 9º ano A.

Na escola municipal, apesar da implantação gradual do sistema de ciclos¹⁴, há ainda uma última turma de 8ª série no período matutino, onde realizei a observação das aulas.

A seguir, descrevo detalhadamente os instrumentos escolhidos para a recolha das informações, justificando teoricamente essas escolhas, além de esclarecer de que forma eles foram utilizados.

2.1.2 Instrumentos de Coleta de Informações

Para captar as informações necessárias ao esclarecimento da questão proposta, utilizei como instrumentos de coleta a observação das aulas, registradas em protocolos de observação (anexo 1), a entrevista semi-estruturada com os professores (anexo 2), os questionários com perguntas abertas, aplicados aos alunos (anexo 3) e aos educadores (anexo 4), além da análise documental (textos trabalhados em sala, atividades de interpretação textual e prova aplicada, anexos 5a, 5b, 6 e 7, respectivamente).

¹³ Esta escola já adotou o regime de nove anos para o ensino fundamental, conforme Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Por isso, a designação “9º ano” para a antiga 8ª série.

¹⁴ A partir de 1999, a rede municipal de Rondonópolis-MT iniciou a implantação gradual do sistema de ensino baseado nos ciclos de formação humana, tendo em vista o alto índice de repetência, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com essa modalidade, o aluno não pode ser reprovado e recomenda-se que ele seja acompanhado por um único professor nos três anos que compõem cada ciclo.

As práticas pedagógicas observadas foram consideradas como instâncias particulares, mas ao mesmo tempo como partes de uma totalidade social. Isso porque as vozes dos sujeitos desta pesquisa ressoam o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, classe, momento histórico e social (André, 1995).

Nos momentos da observação, procurei não interferir no andamento das aulas com críticas ou sugestões, limitando-me a responder quando questionada, principalmente na escola municipal, onde a professora de Português sempre pedia sugestões sobre o trabalho com a leitura ou solicitava ajuda no trato com um ou outro aluno indisciplinado.

Os contatos com os diretores, coordenadores e professores, bem como as visitas às bibliotecas das duas escolas, algumas impressões, questionamentos, dentre outros apontamentos, foram devidamente registrados em caderno de campo; para o relato das atividades desenvolvidas nas aulas, utilizei outro caderno, batizado de 'Protocolo de Observação', cujas folhas foram numeradas e datadas para possibilitar consultas posteriores e referências no momento da análise dos dados.

Para Lüdke e André (1986, p. 26), a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas de abordagem qualitativa, *uma vez que possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado*. Foi exatamente por meio dela, que pude chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos pesquisados, já que procurei estabelecer com eles uma relação sustentada pela confiança. A esse respeito, Oliveira, A.A. (2005) afirma:

Observar as ações de uma pessoa não se reduz a tomar nota dos movimentos físicos visíveis do ator, mas interpretar o sentido que o ator confere a sua conduta. O observador somente pode interpretar se tiver por referência os motivos do ator, as suas intenções ou propósitos no momento de levar a cabo a ação. O investigador deve dar a palavra ao ator para poder descobrir como ele constrói suas experiências, e a partir de que categorias produz sua organização, ou seja, como organiza os fenômenos socioculturais em sua mente e os significados que lhes atribui (OLIVEIRA, A. A., 2005, p. 30).

Nesse sentido, a observação é um encontro de muitas vozes, em que nos deparamos com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos, que refletem a realidade da qual fazem parte e nos possibilitam ter uma dimensão da relação do particular com a totalidade, do individual com o social, aspecto tão importante na abordagem qualitativa.

Aos que porventura critiquem a técnica de observação, por acharem que a presença prolongada do pesquisador pode provocar alterações no ambiente e nas pessoas observadas e/ou porque esta técnica se baseia muito na interpretação pessoal, que pode levar a uma visão distorcida dos fatos ou a uma representação parcial da realidade, Lüdke e André (1986) respondem com Guba e Lincoln (1981, *apud* Lüdke e André, 1986), segundo os quais essas alterações provocadas no ambiente são bem menores do que se imagina e que elas só se verificam no início do processo, pois logo as pessoas se acostumam com a presença do investigador e tudo volta à normalidade. Sobre a interpretação pessoal, é importante assinalar que também na pesquisa quantitativa é possível haver manipulação de resultados e, com relação ao envolvimento de pesquisador, Fazenda (2004, p. 43) sugere o “estranhamento”, *uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho*, a fim de delimitar claramente o que foi constatado e o que foi inferido em suas observações. Como precaução, tomei o cuidado de não realizar a investigação em meu local de trabalho.

Partindo do pressuposto de que não é apenas nas aulas de Português que se toma o texto escrito como base para o ensino (Neves et al., 2006; Smith, 2003; Solé, 1998), realizei a observação da prática pedagógica de professores de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português.

Não houve resistência aparente à minha presença na sala de aula, nas duas escolas pesquisadas, seja por parte da direção, seja por parte da coordenação ou por qualquer um dos professores. Em relação aos alunos, senti que a fase de entrosamento se deu de forma positiva. A integração ocorreu sem necessidade de adaptação muito prolongada, possibilitando uma observação tranqüila.

Ao todo, foram observadas cinqüenta e oito aulas, que podem ser mais bem visualizadas no quadro a seguir:

NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS

DISCIPLINAS	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA ESTADUAL
Ciências	07	04

Geografia	06	05
História	07	04
Matemática	04	05
Português	07	09
Total de aulas observadas	31	27

O número de aulas observadas de uma mesma disciplina não coincide porque há diferença entre as matrizes curriculares das duas redes, já que o período de observação nas duas escolas foi praticamente o mesmo. Abaixo, o quadro de distribuição de aulas semanais das disciplinas observadas, nas duas redes, para fins de comparação:

QUADRO DE AULAS SEMANAIS POR DISCIPLINA

DISCIPLINAS	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA ESTADUAL
Ciências	04	03
Geografia	03	02
História	03	02
Matemática*	04	05
Português	03	05

Além da observação, optei, também, por utilizar a entrevista semi-estruturada, em que segui um roteiro pré-estabelecido de questões, para evitar que a conversa fugisse da temática proposta.

A entrevista é considerada um instrumento básico para a coleta de dados e uma das principais técnicas de trabalho da pesquisa qualitativa. E neste estudo, ela foi muito importante porque possibilitou uma visão panorâmica do discurso dos professores a respeito do trabalho com a leitura.

Acredito também que ela é importante porque permite que o sujeito responda livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões. Outra vantagem da

* Decidi observar apenas uma semana as aulas de Matemática nas duas escolas, porque a rotina de atividades era sempre a resolução de problemas, cálculos, que ocupavam praticamente todo o tempo da aula, de modo que visualizei pouca contribuição para o objetivo de estudo.

entrevista é a possibilidade de captar a informação no momento em que ela ocorre. Além disso, é possível consultá-la várias vezes para confirmar algum dado relevante ou sanar dúvidas, já que os diálogos foram gravados em instrumento de áudio e posteriormente transcritos para um arquivo no computador.

Lüdke e André (1986, p. 33) afirmam que *na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde*. Por isso, os professores foram deixados à vontade para falar sobre o assunto proposto, de acordo com as informações que possuíam e da forma como achassem conveniente (Lüdke e André, 1986).

Com o intuito de conhecer um pouco mais os educadores sujeitos da pesquisa e também os alunos das turmas observadas, elaborei um questionário com perguntas abertas sobre o nível sócio-econômico e cultural, para os alunos (anexo 3), e sobre formação acadêmica e experiência profissional, para os professores (anexo 4).

Por fim, utilizei, também, a análise documental, que se constituiu numa importante fonte de dados para complementar as informações obtidas por meio da observação das aulas, das entrevistas e dos questionários. Foi possível analisar alguns textos trabalhados em sala (anexos 5a, 5b), atividades propostas aos alunos (anexo 6), bem como provas aplicadas (anexo 7).

Assim, após detalhar os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, segue a descrição dos critérios adotados para a seleção dos sujeitos, bem como a caracterização destes.

2.1.3 ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são professores de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português, que estavam lotados nas duas turmas de oitava série/nono ano, selecionadas para a pesquisa, sendo uma na escola municipal e outra na estadual, num total de dez professores, cinco de cada escola.

A escolha dessa série se deve ao declínio no rendimento escolar, apontado por pesquisadores (Colvin e Meyer, 1906; Simpson, 1922 e Taylor, 1976, *apud* Oliveira, S. M., 2005) e percebido pelos professores, que relatam que, nessa fase, ocorre uma mudança no comportamento e no rendimento escolar dos alunos, que

deixam de levar os estudos a sério, se tornam descompromissados, conforme depoimento da professora de Geografia, da escola estadual:

Parece que o fato de estarem na oitava série os torna superiores; já sabem o suficiente; não precisam mais estudar; acham que estão se formando. Então, tudo é festa! (PGEE)

Mas, por outro lado, pelo fato de já estarem no final do ensino fundamental, há o entendimento de que, nesse nível de escolarização, eles dominam várias estratégias de leitura e algumas habilidades necessárias à compreensão, pois já passaram por vários processos de ensino-aprendizagem, ou seja, possuem certa maturidade como leitores (Silva, M. R., 2005; Oliveira, S. M., 2005).

Há ainda a preocupação em realizar esta pesquisa no último ano do Ensino Fundamental diante de dados como os da Prova Brasil, que têm demonstrado que cerca de 60% dos alunos dessa série não sabem interpretar um texto dissertativo (Gentile, 2007).

Sobre a escolha dos sujeitos, o motivo que me levou a estudar a prática pedagógica de professores de várias disciplinas curriculares é o entendimento de que não é apenas o professor de Português que deva se preocupar com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, já que também nessas outras áreas, o texto é tomado como base para o ensino (Neves et al., 2006; Solé, 1998; Smith, 2003). Inclusive, para Solé (1998), a leitura não é uma questão de um curso ou de um professor, mas uma questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias, pois não existe uma disciplina em que não seja necessário ler. Além disso, os problemas da incompreensão da leitura refletem na prática pedagógica desses professores.

Tendo em vista a necessidade de situar os sujeitos da pesquisa em um contexto histórico e social, para conhecer o perfil profissional de cada um e compreender de que posição eles falam (Bakhtin, 1994), elaborei um questionário, como já foi mencionado anteriormente (anexo 3), com perguntas abertas sobre aspectos relacionados à formação acadêmica, atualização e experiência na área de atuação.

De acordo, portanto, com os dados obtidos, foi possível elaborar o quadro a seguir, com as principais características dos professores pesquisados:

QUADRO DE PROFESSORES

ESCOLA MUNICIPAL	<p>Profa. de Ciências: Licenciada em Biologia , pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de Conclusão: 1998. Não fez Pós-Graduação. É efetiva por concurso público na rede municipal. Exerce a profissão há nove anos, sendo que também atua na rede estadual, como contratada, ocupando-se por dois períodos. Participa da hora atividade na escola.</p>
	<p>Prof. de Geografia: Licenciado em Geografia, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1995. Fez especialização em Educação Ambiental, em 1996, pela mesma instituição. É efetivo por concurso público nas redes municipal e estadual, com uma carga horária de trabalho semanal de 60 horas, ocupando-se praticamente os três períodos, considerando os horários de hora atividade, obrigatório nas duas redes. Exerce a profissão há doze anos.</p>
	<p>Profa. de História: Licenciada em Estudos Sociais, com habilitação em História e Geografia, pela UNIC. Ano de conclusão: 1986. Fez especialização em “Projetos Educacionais”, em 2001, e atualmente faz uma outra em “Docência para o Ensino Superior”, ambas através do ICE – Inst. Cuiabano de Educação. Exerce a profissão há trinta anos. É aposentada na rede estadual e trabalha como contratada pela rede municipal há doze anos, sendo que há dez está nesta escola. Participa parcialmente da hora atividade, visto ser contratada por 24 horas e trabalhar 20 dessas em sala.</p>
	<p>Profa. de Matemática: Licenciada em Matemática, pela UNIVAG – Universidade de Várzea Grande, tendo concluído o curso em 2002. Não fez Pós-Graduação. É contratada e trabalha apenas na rede municipal, com uma carga horária de trabalho semanal de 24 horas. Exerce a profissão há dois anos. Participa parcialmente da hora atividade.</p>
	<p>Profa. de Português: Licenciada em Letras, pela UNIR, em Rondonópolis-MT. Ano de conclusão: 2005. Em 2006, fez especialização em Docência, pelo ICE (Instituto Cuiabano de Educação). Exerce a profissão há cinco anos, mas há apenas dois atua na área de formação. É contratada por 24 horas aulas e trabalha somente na rede municipal. Participa parcialmente da hora atividade. Gosta de participar dos cursos de formação continuada, mas nem sempre é incluída nas vagas destinadas à escola, por ser contratada.</p>
ESCOLA	<p>Profa. de Ciências: Licenciada em Biologia, pela UFMT,</p>

ESTADUAL

Campus de Rondonópolis, tendo concluído o curso em 1995. Fez Especialização em Biologia, no ano de 2002, pela Universidade Salgado de oliveira. Exerce a profissão há 8 anos e há 7 está nesta escola. É efetiva por concurso na rede pública estadual, desde o ano 2000. Foi aprovada em processo seletivo para trabalhar no CEFAPRO (Centro de Formação de Professores) enquanto ainda acontecia a observação das aulas para a pesquisa.

Profa. de Geografia: Licenciada em Geografia, pela UFMT-Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1994. Fez especialização em Planejamento Educacional, pela Universo, em 2002. É efetiva por concurso público na rede estadual, onde exerce a profissão há treze anos, sendo que está há sete nesta mesma escola. Trabalha também no período noturno para completar a carga horária. Participa da hora atividade da escola e frequenta os cursos de formação continuada oferecidos pelo CEFAPRO – Centro de Formação de Professores.

Profa. de História: Licenciada em História, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1992. Fez especialização em Alfabetização, em 1995, pela mesma instituição. É efetiva por concurso público na rede estadual, onde exerce a profissão há 25 anos. Está aguardando a publicação de sua aposentadoria no Diário Oficial do Estado. Leciona também no período noturno para completar a carga horária. Participa da hora atividade.

Profa. de Matemática: Licenciada em Matemática, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1997. Fez especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado Filho - RJ, em 2004. Exerce a profissão há nove anos, como contratada, nesta mesma escola. Trabalha também como enfermeira em um hospital público de Rondonópolis. Às vezes, precisa sair de um plantão noturno direto para a sala de aula, às 7h.

Profa. de Português: Licenciada em Letras, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1997. Fez especialização em Metodologia da Língua Portuguesa para as séries iniciais, em 2002. Há sete anos atua na área de formação como efetiva por concurso público na rede estadual, mas também é concursada na rede municipal, exercendo a função de professora da educação infantil (creche) há doze anos. Participa com frequência de cursos de formação continuada, especialmente na área de Educação Infantil, oferecidos pela rede municipal de ensino. Não participa da hora atividade junto com os demais

	professores, no período vespertino, mas sim no período noturno, sozinha, por causa do horário de trabalho na creche.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por essa apresentação dos sujeitos, pode-se concluir que a maioria possui bastante experiência na área em que atuam e têm conhecimento das propostas teórico-metodológicas no âmbito educacional, considerando que boa parte deles exerce a profissão há mais de 10 anos.

Concluída, portanto, a caracterização dos sujeitos, passo a destacar as principais características das escolas que serviram de ambiente para a pesquisa.

2.1.4 LOCAIS DA PESQUISA

É possível conhecer um pouco cada escola, pelo quadro demonstrativo de algumas características que julguei importante destacar. Utilizei apenas a denominação “Escola Municipal” e “Escola Estadual” para preservar sua identidade:

CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS

ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA ESTADUAL
Administrada por Gestão Democrática. O atual diretor está há dez anos na direção (cinco mandatos) e conta com a colaboração de duas coordenadoras pedagógicas, uma em cada período, além do respaldo administrativo e pedagógico direto da Secretaria M. de Educação, que por estar muito próxima das escolas, acompanha de perto sua administração.	Administrada por Gestão Democrática. Este é o primeiro mandato do atual diretor. A equipe pedagógica é composta por uma coordenadora e duas articuladoras de ciclo, uma para os anos iniciais e outra para os anos finais do ensino fundamental. A modalidade EJA recebe acompanhamento pedagógico da coordenadora.
Oferece apenas o Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.	Oferece o Ensino Fundamental e Médio, este último, na modalidade EJA, no período noturno.
Não possui projeto de leitura em desenvolvimento.	Possui projeto de leitura , desenvolvido pelos próprios professores (nos anos finais, 6º ao 9º, fica a cargo do professor de Português) que, de acordo com um cronograma pré-estabelecido, leva os

	alunos para a Biblioteca, onde desenvolvem atividades de leitura e controlam o empréstimo de livros.
Biblioteca com boa estrutura física e razoável diversidade de livros de literatura.	Biblioteca precária em diversidade de livros e em móveis.
Não possui bibliotecária, mas conta com uma funcionária , que realiza o trabalho de atendimento à comunidade escolar, em horários alternados, cumprindo uma carga horária de 30 horas semanais.	Não possui bibliotecário (a) e nem conta com um funcionário designado para o atendimento à comunidade escolar. Os próprios professores se encarregam de controlar o empréstimo de livros aos alunos.
Está localizada em um bairro da periferia da cidade, habitado por famílias de baixa renda ¹⁵ .	Localiza-se na periferia da cidade, ladeada por bairros de classes média ¹⁶ e baixa.
Tanto as coordenadoras como as professoras recebem formação continuada da Secretaria Municipal de Educação para melhor desempenho de suas funções.	Os cursos de formação continuada são oferecidos aos coordenadores pedagógicos e aos professores pela Secretaria Estadual de Educação, por intermédio do CEFAPRO – Centro de Formação de Professores.

Pelas informações constantes do quadro acima é possível perceber que as duas escolas têm características muito parecidas, embora em algumas situações apresentem diferenças, como por exemplo, a ausência de um projeto de leitura na escola municipal, uma rede de ensino cuja administração geral (Secretaria de Educação) está tão próxima. É lamentável, pois ali há um espaço destinado à biblioteca, com um acervo de literatura infantil bastante significativo, contando,

¹⁵ Famílias com renda mensal que varia entre um e dois salários mínimos, conforme declaração dos próprios alunos em questionário aplicado.

¹⁶ A escola está localizada num ponto da cidade em que as diferenças sociais são visíveis: Na parte da frente, há os bairros com casas de alto padrão, boas e confortáveis, enquanto que na parte de trás, os bairros carecem de toda a infra-estrutura, como asfalto e rede de esgoto, e a maioria das casas são bem simples.

inclusive, com uma funcionária¹⁷ para o atendimento à comunidade escolar. Entendo que este ambiente deveria ser mais bem aproveitado.

Depois de demonstrar as principais características das escolas pesquisadas, destaco a seguir o perfil dos alunos que compõem as duas turmas investigadas.

2.1.5 Perfil Sócio-Econômico dos Alunos

A partir dos dados obtidos por meio de questionário (anexo 3), foi possível estabelecer o seguinte perfil sócio-econômico dos alunos das duas turmas observadas, contemplando suas características mais relevantes:

PERFIL DOS ALUNOS

Temas do Questionário	Escola Municipal	Escola Estadual
Total de Alunos	A turma é composta por 37 alunos.	27 alunos compõem a turma.
Idade	Faixa etária entre 13 e 19 anos.	Faixa etária entre 13 e 17 anos.
Escolaridade dos Pais	A maioria (25 pais e 22 mães) não completou o ensino fundamental.	A maioria abandonou a escola sem completar o ensino fundamental. Apenas 03 pais 03 mães concluíram o ensino médio.
Local de Moradia	Residem em bairros próximos à escola e na zona rural, casos em utilizam o transporte escolar.	Residem em bairros próximos à escola.
Renda Familiar	A maioria sobrevive com uma renda familiar que varia entre 01 e 02 salários mínimos.	A maioria declarou uma renda familiar que varia entre 01 e 03 salários mínimos.

¹⁷ Embora haja um estudo especificamente voltado para a questão das bibliotecas escolares no Estado de Mato Grosso, apontando suas deficiências e propondo alternativas de solução (Vieira, 1998), as autoridades estaduais ainda não despertaram para a importância do investimento nesse setor. Já na rede municipal, alegando insuficiência de recursos para contratar um Bibliotecário habilitado, o trabalho de organização do acervo e de atendimento nas bibliotecas escolares é feito por auxiliares administrativos, contratados temporariamente, por um salário inferior.

Leitura	Poucos cultivam o hábito de leitura. Apenas 03 declararam que costumam ler nas horas vagas, apesar de 22 terem afirmado que gostam de ler.	A maioria (14 alunos) declarou que gosta de ler, mas apenas 05 costumam ler nas horas vagas.
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

No referido questionário, também foram incluídas perguntas sobre os hábitos sociais da família do aluno, como ida ao cinema, viagens e passeios de finais de semana. A maioria declarou que nos finais de semana costuma passear em casas de parentes. Poucos declararam viajar nas férias, mas mesmo assim, para fazendas ou sítios dos avós ou de amigos. O cinema foi o local mais visitado, apesar de que na escola municipal, a maioria foi ao cinema levado pela escola, por intermédio de algum professor.

De acordo, portanto, com os dados acima, é possível concluir que esses alunos possuem uma convivência social muito restrita e conseqüentemente um nível de conhecimento prévio livresco e de mundo muito aquém do desejável, considerando a insuficiência de recursos financeiros para viagens e passeios e também a inexistência de hábitos de leitura. É claro que a escola não é responsável por essa situação, mas sofre as suas conseqüências, os conhecimentos anteriores do aprendiz determinam a compreensão dos conteúdos estudados.

A seguir, descrevo os procedimentos adotados para análise das informações colhidas.

2.1.6 Procedimentos para Análise dos Dados

Logo após o encerramento de recolha dos dados, iniciei o processo de sua análise, que consistiu na organização do material e na seleção de aspectos considerados relevantes. Assim, a partir das informações colhidas, foram destacados elementos que pudessem responder ao problema de pesquisa, qual seja: como o professor desenvolve atividades de leitura de textos escritos, com vistas a tornar o aluno um leitor competente?

O referencial teórico da pesquisa e esses aspectos relevantes destacados do trabalho de campo deram origem a alguns eixos temáticos:

1. Interação na sala de aula e papel do professor no desenvolvimento da compreensão leitora.
2. Procedimentos de abordagem do texto escrito em busca da compreensão.
3. Concepções de leitura subjacentes às práticas observadas.
4. Espaço da leitura na escola e na sala de aula.
5. Preocupação com a formação integral do educando.

As informações obtidas estão registradas em caderno de campo, nos protocolos de observação das aulas, nos questionários aplicados, nas transcrições das entrevistas, nos textos e nas atividades desenvolvidas em sala, e foram analisadas conforme o referencial teórico apresentado, sendo, contudo, acrescentadas outras referências que julguei necessárias.

No total, foram 58 aulas observadas, de 10 professores, sendo dois de cada disciplina. As duas escolas pesquisadas são identificadas apenas pelas siglas EM (escola municipal) e EE (escola estadual), enquanto que os professores são referidos pela disciplina que lecionam, ou seja, professor de “tal” disciplina, seguido da identificação da escola.

As falas dos sujeitos da pesquisa foram transcritas exatamente como captadas para conservar a singularidade com que cada um se expressa na oralidade

Para analisar as entrevistas, acatei o que sugere Guy Michelat (1982, *apud* Vieira, 1998):

O procedimento adotado (p/ análise das entrevistas) vai consistir em ler e reler as entrevistas disponíveis para chegar a uma espécie de impregnação. (...) As leituras repetidas vão progressivamente suscitar interpretações pelo relacionamento de elementos de diversos tipos. Isto significa que, além da literalidade da frase, tenta-se reconstituir sua tradução interpretativa... GUY MICHELAT (1982, p. 204, *apud* VIEIRA, 1998, p. 47).

Desse modo, tendo detalhado todos os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa, convém ressaltar que muitos outros aspectos foram observados, tanto em relação às escolas a aos professores, quanto em relação aos alunos, mas que não caberiam destacar neste relatório por fugirem ao objetivo de estudo.

A seguir, no Capítulo 3, analiso as informações obtidas no trabalho de campo.

CAPÍTULO 3
ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA

CAPÍTULO 3

ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA

Para tornar o ensino da compreensão de textos na escola mais adequado e satisfatório é necessário identificar as causas e pôr em prática novas estratégias de compreensão.

Jocelyne Giasson¹⁸

Neste capítulo, realizo a análise das informações coletadas no trabalho de campo, concernentes aos procedimentos de abordagem da leitura de textos escritos, a fim de responder ao seguinte questionamento da pesquisa:

- Como ocorre a prática pedagógica da leitura de textos escritos, considerando as propostas teórico-metodológicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), que enfatizam o trabalho com a leitura e preconizam a formação de um leitor competente?

Para tanto, inicio discriminando os procedimentos de análise dos dados e apontando os eixos temáticos que utilizei para direcionar o foco de atenção, em meio a tantas informações colhidas.

Depois disso, a partir dos meus registros de campo, descrevo e interpreto, à luz do referencial teórico, as práticas pedagógicas e os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, relacionadas à leitura em sala de aula.

3.1 Práticas de Leitura e Desenvolvimento da Compreensão Leitora.

Analisar práticas pedagógicas para compreender como ocorre o desenvolvimento da compreensão leitora, tendo em vista o mau desempenho dos estudantes brasileiros no âmbito da leitura, não significa responsabilizar o professor pela situação em que se encontra o ensino, mas reiterar que a sua contribuição para a melhoria da qualidade desse ensino é imprescindível, como bem afirma Moysés (1994):

¹⁸ GIASSON, Jocelyne. A Compreensão na Leitura, p. 14.

É óbvio que ele, o professor, por si só, não é capaz de transformar a realidade que extrapola a própria escola e tem suas raízes no econômico e no sociopolítico. Mas sua competência como profissional da educação é, sem dúvida, um dos fatores de maior peso quando se pensa na melhoria da qualidade do ensino (MOYSÉS, 1994, p. 14).

Tradicionalmente, o trabalho com a leitura é uma atividade considerada exclusiva da aula de Português. Entretanto, estudos mais recentes têm apontado a necessidade de ampliação dessa responsabilidade para o âmbito das demais áreas curriculares (Dias, 2002; PCNs, 2001; Neves et al., 2006; Solé, 1998) . Por isso, pareceu-me de suma importância conhecer, também, conforme já anunciado, os procedimentos adotados por professores de outras disciplinas, como Ciências, Geografia, História e Matemática, partindo do pressuposto de que professores com diferentes formações, certamente teriam diferentes formas de abordar o texto escrito em sala de aula, de modo a contribuir para que o aluno aprenda a ler melhor e mais criticamente.

Desse modo, centralizei o foco de atenção nos procedimentos de abordagem da leitura – estratégias pedagógicas, estratégias de leitura – procedimentos esses que, sem dúvida, interferem no processo de aprendizagem do aluno.

É importante destacar que, apesar de ter observado todas as aulas dessas disciplinas, por um determinado período de tempo, limitei a análise às partes das aulas em que se trabalhou com textos escritos, tomados aqui como toda e qualquer informação levada ao aluno na forma escrita, seja através do livro didático, de um cartaz, de um resumo passado na lousa ou de um romance.

Para melhor compreensão do processo de construção de conhecimentos, busquei os estudos do desenvolvimento psicológico de Vygotsky (1987), especialmente sua explicação sobre a zona de desenvolvimento proximal e também os ensinamentos de Ausubel (1980) sobre a aprendizagem significativa, os quais, somados às pesquisas de Giasson (1993), Kato (2002), Kleiman (1997), Smith (2003) e Solé (1998), sobre a compreensão da leitura, permitiu uma base de sustentação para análise dos dados.

No total, foram 58 aulas observadas, de 10 professores, sendo dois de cada disciplina. As duas escolas pesquisadas são identificadas apenas pelas siglas EM (escola municipal) e EE (escola estadual), enquanto que os professores são

referidos pela disciplina que lecionam, ou seja, professor de “tal” disciplina, seguido da identificação da escola.

Para otimizar a identificação, no momento da transcrição dos dados, foram adotados os seguintes códigos:

PCEE – Professora de Ciências da Escola Estadual.

PCEM – Professora de Ciências da Escola Municipal.

PGEE – Professora de Geografia da escola Estadual.

PGEM – Professor de Geografia da Escola Municipal.

PHEE – Professora de História da Escola Estadual.

PEM – Professora de História da Escola Municipal.

PMEE – Professora de Matemática da Escola Estadual.

PEM – Professora de Matemática da Escola Municipal.

PPEE – Professora de Português da Escola Estadual.

PEM – Professora de Português da Escola Municipal.

As informações constantes deste relatório estão registradas em caderno de campo, nos protocolos de observação das aulas, nos questionários aplicados e nas transcrições das entrevistas, e foram analisadas conforme o referencial teórico apresentado, sendo, contudo, acrescentadas outras referências que julguei necessárias.

As falas dos sujeitos da pesquisa foram transcritas exatamente como captadas, para conservar a singularidade com que cada um se expressa na oralidade.

Convém reforçar que, com esta pesquisa, não estou à caça de culpados pelo fraco desempenho dos alunos no que se refere à compreensão da leitura; o que pretendo é ampliar o leque de discussões a respeito do desenvolvimento dessa habilidade, no sentido de efetivar, no ambiente escolar, práticas de leitura sustentadas pela noção de interação, cujos sentidos se instauram no momento da leitura, que realmente contribuam para a formação de leitores competentes.

As informações obtidas no trabalho de campo levaram-me a refletir sobre alguns eixos temáticos:

1. Interação na sala de aula e o papel do professor no desenvolvimento da compreensão leitora.
2. Procedimentos de abordagem do texto escrito em busca da compreensão.
3. Concepções de leitura subjacentes às práticas observadas.

4. Espaço da leitura na escola e na sala de aula.
5. Preocupação com a formação integral do educando.

3.1.1 Interação na Sala de Aula e o Papel do Professor no Desenvolvimento da Compreensão Leitora.

A leitura, na concepção sócio-interacionista, é um ato comunicativo que envolve aspectos sociais, psico-sociais e contextuais. Ler é, portanto, conjugar informações apuradas pela decodificação do código escrito, informações advindas da leitura de mundo e o contexto no qual essa interação se dá. Nessa concepção, os significados não são intrínsecos, mas construídos a partir da interação social.

Segundo os estudos de Bakhtin (1997) e Vygotsky (1987), a linguagem se constrói principalmente pela interação com o outro, mas também com o meio físico e com o objeto lingüístico. Assim, uma concepção de leitura sócio-interacionista considera a interação social como necessária para o processo de construção do conhecimento. Desde a infância, ao ouvir histórias contadas pelos mais velhos, a criança vivencia a interação com o outro; e essa é a forma de interação que permanece na escola, com o professor servindo de mediador na aprendizagem.

Entretanto, no âmbito da leitura, talvez por falta de conhecimento teórico adequado, o professor, com o propósito de “ajudar” o aluno a construir conhecimento, assume a função de decodificador da leitura do aluno, e não de “mediador”, reafirmando assim a idéia de que a compreensão é resultado da pronúncia correta das palavras, à medida que passa a ler ou parafrasear todos os textos escritos utilizados em aula. Isso pôde ser observado em várias ocasiões, durante a observação da prática docente.

Na maioria das aulas, era comum os professores solicitarem que algum aluno fizesse a leitura de fragmentos de um determinado texto e, logo em seguida, talvez numa tentativa de favorecer a compreensão do assunto, ele explicava o que foi lido.

E essa visão, em relação ao papel do professor como tradutor da leitura do aluno, foi reforçada pela professora de História da EM, em depoimento:

O aluno faz uma leitura e daí você (o professor) tem que explorar essa leitura que ele fez pra ele ter entendimento (PHEM).

Também a professora de Matemática da EE demonstrou essa compreensão, ao confidenciar-me, no primeiro dia de observação de suas aulas, que a grande dificuldade dos alunos é realmente compreender o enunciado dos exercícios, porque depois que ela explica, traduz para uma linguagem mais fácil, eles dizem:

__ *Ah, é isso?!*

Essa mesma professora, ao falar sobre a frequência com que trabalha leitura e a forma como trabalha, explicitou:

Todos os dias. Com leitura silenciosa, peço para explicar o que acabou de ler, ajudo nas leituras em voz alta para que obedeça a pontuação e não perca o sentido da frase (PMEE).

Importante esclarecer que, nas vezes em que esta professora solicitou a algum aluno que explicasse o que acabara de ler, raramente ela obteve uma resposta positiva. Normalmente o aluno dizia que não sabia explicar, ou que não havia entendido o texto.

Nas aulas de Geografia da EM era, também, a interpretação do professor que prevalecia. Em uma das aulas observadas, ele pediu que uma aluna lesse um dos artigos do texto “Direito Universal das Águas” e, logo em seguida, explicou o que havia entendido, ou seja, a compreensão, nesse caso, foi resultado da interação “texto-professor”. Depois, explicando como trabalha a leitura afirmou:

Todos os textos são lidos pelos alunos. São leituras compartilhadas e a intervenção do educador é feita de forma a torná-la cada vez mais agradável, satisfazendo assim as necessidades e curiosidades dos educandos (PGEM).

Inclusive os alunos já incorporaram essa idéia de que a leitura do professor é que leva à compreensão. Em mais um dos episódios das aulas de Matemática da EE, a professora pediu que um aluno iniciasse a leitura em voz alta para ela explicar, mas outro garoto resmungou:

__ *Lê a senhora que nós entende!* (sic).

Desse modo, é possível afirmar que a leitura propriamente não acontece na escola, já que os alunos não são capazes de compreender somente lendo e necessitam sempre de uma explicação oral do professor. Isso também parece que resulta na formação de leitores pouco competentes.

Além disso, há que se considerar, também, como propõe Kleiman (1993) que, nesse caso, é a leitura do professor que é validada, visto que é o seu conhecimento

de mundo e sua experiência profissional que determinam a construção dos sentidos do texto, de modo que o aluno não se constitui como elemento de interação dessa leitura.

Como já visto anteriormente, talvez isso ocorra devido ao desconhecimento, por parte dos professores, dos estudos relativos à leitura e aos processos de compreensão do texto.

Smith (2003), Kleiman (1997) e Morais e Kolinski (2004) afirmam que esse conhecimento é imprescindível a uma prática pedagógica eficaz.

Kleiman (1997) é enfática nesse sentido:

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada (KLEIMAN, 1997, p. 7).

Nem todos os professores reconhecem a importância desse conhecimento para o aprendizado de sua disciplina, até porque não foram orientados a esse respeito nos cursos de formação, especialmente porque há um entendimento de que esses professores, das áreas específicas, atuarão apenas nas séries finais do ensino fundamental, etapa em que – acredita-se – os alunos dominarão plenamente o código escrito e que, por isso, tais educadores não enfrentarão problemas de compreensão textual em suas aulas.

Corroborando com esta afirmação a fala do professor de Geografia da EM, ao explicitar o seu ponto de vista sobre a importância da leitura para o aprendizado dos conteúdos de sua área:

Em Geografia é de suma importância que o aluno leia. Trabalho com alunos a partir do 5º ano. Não sou alfabetizador, mas acredito que o aluno, a partir dessa fase, tenha habilidades e competências para a leitura. Caso não tenha, ele deve ser introduzido nas aulas de apoio¹⁹ (PGEM).

A fala deste educador denota uma postura de professor especialista, que espera receber o aluno, a partir do 5º ano, completamente apto a ler os textos de

¹⁹ As aulas de apoio a que o professor se refere são aulas ministradas por ele mesmo no horário oposto ao das aulas normais. São oferecidas uma vez por semana, em cada disciplina, aos alunos cujo desempenho em sala é considerado insuficiente.

sua disciplina. Tal posicionamento denuncia o desconhecimento dos estudos relativos à leitura e à sua aprendizagem, principalmente no que se refere ao fato de ser um processo contínuo, que inclui várias etapas, que se estendem ao longo de toda a escolaridade do aluno (Neves et al., 2006; Solé, 1998).

Mas encontrei, também, entre os professores pesquisados, uma educadora que tem se destacado na EM. É considerada excelente professora, tanto pelos alunos quanto pela direção escolar, que faz questão de mantê-la em seu quadro docente há doze anos, apesar de contratada interinamente. Para ela, que tem mais de trinta anos de experiência no magistério – é aposentada na rede estadual – o aprender a ler é contínuo:

Porque o processo de alfabetização é contínuo. Não precisa pensar que o aluno é alfabetizado nos primeiros anos iniciais. Ele inicia a alfabetização. Mas é contínuo. Então, às vezes, a gente pega um aluno lá na oitava série que tem muita dificuldade de leitura, nós trazemos esse aluno aqui para a escola e procuramos sanar da melhor maneira possível, porque se o aluno não tem uma boa leitura, ele vai ter dificuldade em todas as disciplinas, ele não vai entender (PHEM).

Embora seja possível perceber um conceito de alfabetização enquanto habilidade técnica de oralização da linguagem escrita – decodificação –, certamente os vários anos de experiência em sala de aula contribuíram para a construção dessa visão, considerando os estudos atuais que apontam que as concepções de ensino, de leitura e de formação de uma professora estão fortemente relacionadas à sua história de vida, como pessoa e como profissional (Cardoso, 2005; Tardiff, 2002).

Perguntei aos dez professores sujeitos da pesquisa se eles receberam, na formação, qualquer orientação a respeito da importância da leitura dos alunos para o aprendizado de suas disciplinas. Somente a professora de Matemática e a de Português da EE responderam afirmativamente:

Sim. No módulo final da especialização que fiz, uma das monografias apresentadas foi sobre o assunto. Foi então que passei a observar mais os alunos e percebi que a maior parte de sua deficiência é na interpretação e não no cálculo em si (PMEE).

Sim. Nas aulas de Metodologia sempre se evidenciou que a leitura facilita o processo de aprendizagem. Além disso, pude vivenciar várias técnicas de leitura que quando há o interesse dos alunos e a participação efetiva, percebo que o trabalho flui melhor (PPEE).

No caso dos professores que não receberam orientação adequada sobre a leitura na formação e que, por isso, desconhecem os processos de compreensão, Kleiman (1993) afirma que suas práticas pedagógicas em torno dessa habilidade são baseadas em dicas ou nos programas de outros professores, ou ainda, em modelos vivenciados por eles na condição de alunos.

Diante disso, é oportuno reafirmar que, tanto os professores de Português quanto os de outras áreas curriculares necessitam ter informações sobre o processamento de um texto e sobre as características dos textos que circulam em sala de aula – as situações-problema, os enunciados de exercícios, os textos expositivos que sistematizam conhecimentos – e que são típicos de sua área de conhecimento. São essas informações que possibilitarão a eles uma prática pedagógica de efetiva qualidade. Faz-se necessário, portanto, oportunizar aos professores discussões que norteiem o processo de compreensão da leitura, contribuindo assim para que construam novas representações sobre essa temática.

3.1.2 Procedimentos de Abordagem do Texto Escrito em Busca da Compreensão

Ensinar para a compreensão é um desafio perseguido por todo educador. E com os professores sujeitos desta pesquisa não é diferente. Observei que, mesmo sem um referencial teórico que os auxilie nesse sentido, esses docentes demonstraram uma constante preocupação em levar o aluno a compreender o que estava sendo ensinado. Isso ficou evidente, principalmente, nos momentos em que se tentava fazer a ponte entre o assunto novo e o conhecimento anterior do aluno.

Nas aulas de História da EM, por exemplo, antes de introduzir um conteúdo novo, a professora costumava recordar os assuntos estudados anteriormente, explicando novamente os pontos importantes, questionando os alunos, envolvendo-os na discussão, instigando-os a pensar, a lembrar de alguma informação relevante que pudesse ser associada ao novo conhecimento.

Em uma dessas aulas, ao explicar aos alunos as crises da agricultura brasileira, essa educadora comparou a crise da soja, um fato histórico recente, ocorrido em 2005 e 2006, com a crise do café e da cana de açúcar, estudadas no capítulo que discutia “A República Velha”.

Também a professora de Ciências da EM adotava essa prática. Em das aulas observadas, antes de introduzir o conteúdo “Unidades de Medida e Temperatura”, recordou, oralmente, com os alunos, o assunto anterior, “Unidades de Massa e Volume”, fazendo perguntas, explicando mais uma vez, para só então iniciar a leitura do conteúdo novo.

Nas aulas de Geografia da EM, em comemoração ao “Dia da Água”, o professor levou o texto “Declaração Universal dos Direitos das Águas” para discutir em sala. Durante a explicação, interagiu com os alunos, questionando, por exemplo, o porquê do termo “das águas” e não “da água”, no título. As crianças responderam quase que em coro:

___ *Porque temos água doce, água salgada, água potável, água mineral...*

Assim, ele retomou os tipos de águas estudados anteriormente.

Coincidentemente, nas aulas de Matemática das duas escolas, o conteúdo trabalhado era o mesmo: Equações do 2º Grau. A professora da EM iniciou a aula perguntando se os alunos já tinham ouvido falar sobre o novo assunto, para só então dar início à explicação. Apesar de não ter procurado ouvir o que as crianças sabiam sobre o tema, penso que ficou demonstrado o entendimento desta educadora sobre a importância de se relacionar o conhecimento anterior do aluno com o novo assunto a ser estudado, como recomendam Ausubel (1980) e Vygotsky (1987).

Já a professora da EE, antes de iniciar o estudo das equações do 2º grau, procurou investigar o que os alunos já sabiam ou achavam que sabiam do novo conteúdo. Também investigou se eles sabiam diferenciar uma equação de uma expressão numérica. E só introduziu o novo assunto depois de ouvir os alunos.

A professora de História da EE também demonstrou essa preocupação. Na primeira aula observada, ela fez uma recapitulação de todos os conteúdos estudados até aquele momento. De acordo com sua fala, o objetivo era saber se os alunos compreenderam ou simplesmente decoraram os assuntos. Ela questionou, explicou de novo os temas mais importantes, e os alunos, quando não se lembravam de algo que ela perguntava, diziam:

___ *A professora falou sobre isso, eu lembro que ela pôs no quadro!*

Também nas aulas de Ciências e de Geografia da EE, essa preocupação ficou demonstrada. Nessas disciplinas, as professoras insistiam para que os alunos compreendessem o texto a partir de sua própria leitura.

Em uma das aulas de Ciências, por exemplo, a educadora pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa do capítulo 11 do livro didático²⁰, sobre Mecânica. Depois de explicar o início do assunto, ela pediu a um aluno que lesse em voz alta um parágrafo do texto e em seguida explicasse o que entendeu. Após a primeira leitura, o jovem disse não ter entendido nada. Ela, então, pediu que ele lesse novamente. Após a segunda leitura, o estudante afirmou:

___ *Agora entendi!*

Essa estratégia nos remete a Giasson (1993) e a Boruchovitch (2007), que, em seus estudos sobre a compreensão, reforçam a eficácia da releitura do texto.

Já a professora de Geografia, durante a correção oral de uma atividade com os alunos, enfatizou:

As respostas às questões devem ser pessoais; vocês precisam compreender o que está escrito e passar o assunto do livro para a sua linguagem. As questões são subjetivas e é preciso ler e compreender para poder respondê-las (PGEE).

Este apelo à compreensão, demonstrado nessas aulas, não evidencia, contudo, que os professores têm clareza dos processos envolvidos na compreensão da leitura, já que não se traduz em procedimentos diferenciados de abordagem do texto (Gentile, 2007), capazes de provocar a extrapolação da leitura (Bertin, Borgatto e Marchezi, 2007).

Para termos idéia de como o texto escrito era abordado em sala, visando à compreensão, apresentarei, resumidamente, uma aula de cada educador. A seqüência das disciplinas obedece à ordem alfabética.

Antes, porém, retomarei o quadro em que constam algumas informações sobre os professores, apenas para melhor contextualização de cada um dos sujeitos da ação:

3.1.2.1 Aulas de Ciências na Escola Municipal

<p>PCEM: Licenciada em Biologia, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de Conclusão: 1998. Não fez Pós-Graduação. É efetiva por concurso público na rede municipal e exerce a profissão há nove anos, atuando, também, na rede estadual,</p>

²⁰ O livro didático de Ciências adotado nesta escola é a Coleção Ciências, de Cecília Valle, 8ª série – Tecnologia e Sociedade Curitiba: Editora Positivo, 2004.

como contratada, ocupando-se por dois períodos. Participa da hora atividade na escola.

Duas aulas seguidas, após o recreio.

A professora iniciou a aula com um bom dia aos alunos e, em seguida, distribuiu as cartilhas do Programa Procel²¹. Depois, pediu que abrissem o livro didático²² na p. 213, que trata da definição de Eletrostática e Eletrodinâmica, apontando uma aluna para ler e explicar o assunto. A jovem leu e tentou explicar, a seu modo, sendo auxiliada pela professora, que acrescentou outras informações.

Dando prosseguimento à aula, a docente conceituou nêutron, próton e elétron, explicando que são partículas que formam o átomo. Em seguida, pediu que outra aluna fizesse a leitura de um parágrafo da cartilha, sobre a energia solar e sua influência nos reinos animal, vegetal e mineral. Continuando, interagiu com os alunos, fazendo perguntas e retomando assuntos já estudados. Concluída essa etapa, a professora, novamente, apontou um aluno para ler mais um parágrafo da cartilha e prosseguiu explicando.

Além das cartilhas Procel, a professora utilizou um cartaz que ilustrava, de maneira bastante clara, a ação do sol sobre a terra, em contraste à camada de ozônio. Com essa figura, mostrou aos alunos o efeito dos gases poluentes sobre a terra, ou seja, o efeito estufa, explicando que, sem a camada de ozônio, os gases poluentes penetram na terra e provocam doenças, como câncer de pele. E reforçou que os alunos não devem confundir efeito estufa (aquecimento da terra) com camada de ozônio, que é benéfico e protege a terra.

Encerrada a explicação com o cartaz, o mesmo aluno prosseguiu com a leitura; a professora começou a explicar, mas lembrou-se de algo e perguntou aos alunos se eles sabiam o que é a fotossíntese. Ninguém se pronunciou; ela apontou alguns, mas eles não souberam responder. Então, ela mesma explicou e deu continuidade à aula, retomando a leitura das cartilhas, seguida de sua explicação.

²¹ Procel – Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica: Programa de Educação Ambiental “A Natureza da Paisagem – Energia”, desenvolvido pelo Ministério de Minas e Energia e Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A – Eletronorte, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, visando combater o desperdício de energia elétrica.

²² O livro didático adotado é o de BARROS, Carlos. *Ciências, Física e Química*. Programa FNDE. São Paulo: Ática, 2006.

Concluída essa etapa, os alunos receberam uma folha com exercícios baseados nos textos da cartilha e nos capítulos 19 e 20 do livro didático, para serem resolvidos em sala. Houve certo tumulto porque a maioria teve muita dificuldade em compreender as questões (anexo 6). Um deles perguntou:

___ Professora o que é “princípio de funcionamento”, na questão b?

Ela respondeu:

___ É a diferença de composição das lâmpadas, de que material elas são feitas, ou seja, qual a diferença entre uma e outra. Isso está bem explicado na p. 213 do livro didático.

Entretanto, eles não encontraram a informação e ela percebeu que havia se enganado. Também a resposta da questão “c” não foi localizada no livro didático, conforme anunciado. Para resolver essa situação, a educadora pediu que os estudantes pesquisassem na biblioteca da escola “o princípio de funcionamento da lâmpada fluorescente” e “o nome do inventor da lâmpada de filamento”, solicitado na questão “c”.

Visto que o tempo da aula havia terminado, as atividades foram deixadas como tarefa para casa.

Situação semelhante foi presenciada, em uma outra aula, dessa mesma educadora, quando propôs uma atividade que consistia em dizer os estados físicos de algumas substâncias, dentre elas, o iodeto. Os alunos desconheciam o termo e questionaram:

___ O que é iodeto?

A professora respondeu:

___ É o mesmo que iodo.

Mas eles continuaram na dúvida:

___ E o que é iodo?

A educadora, então, se propôs a explicar:

_ É uma substância química que...

Nestes casos, a falta de organização da aula e a insuficiência de conhecimento prévio dos alunos, no que se refere ao vocabulário específico da Física e da Química parecem ter comprometido a aprendizagem.

A respeito da linguagem utilizada nos textos de Ciências, Espinoza (2007) afirma que *a interpretação incorreta de termos científicos compromete o*

entendimento dos conceitos da área. E reforça que sem a intervenção imediata e efetiva do professor, não há resultado algum no que se refere à aprendizagem.

3.1.2.2 Aulas de Ciências na Escola Estadual

PCEE: Licenciada em Biologia, pela UFMT, Campus de Rondonópolis, tendo concluído o curso em 1995. Fez Especialização em Biologia, no ano de 2002, pela Universidade Salgado de oliveira. Exerce a profissão há 8 anos e há 7 está nesta escola. É efetiva por concurso na rede pública estadual, desde o ano 2000. Foi aprovada em processo seletivo para trabalhar no CEFAPRO (Centro de Formação de Professores) enquanto ainda acontecia a observação das aulas para a pesquisa.

Uma Aula de 50 min – Após o recreio.

A educadora iniciou a aula pedindo aos alunos que lessem o capítulo 11 do livro didático²³, p. 176, e avisou que eles tinham 15 min para fazer isso.

Enquanto ela fazia a chamada, os alunos realizavam a leitura, silenciosamente. Alguns já queriam copiar as atividades, mas ela afirmou que eles precisavam aprender a fazer uma coisa de cada vez, e que, por enquanto, era para apenas ler o texto. Depois, um deles perguntou se era para ler todo o capítulo. Ela respondeu:

___ *Claro que sim! E você já está atrasado; o tempo está passando, e eu quero começar logo a explicação.*

Durante a leitura do capítulo, perguntaram:

___ *Professora, o que é pólo?*

Ela respondeu:

___ *Pólo são extremidades.*

E aproveitou para dar início à explicação do capítulo e responder a outras perguntas que foram surgindo.

Sempre procurando certificar-se de que os alunos estavam entendendo o conteúdo, a professora também formulava perguntas e pedia que eles explicassem o assunto.

²³ O livro didático de Ciências utilizado pelos alunos desta escola é o de VALLE, Cecília. Coleção Ciências – Tecnologia e Sociedade. Curitiba: Editora positivo, 2004.

Para facilitar o entendimento do conteúdo, passou o seguinte quadro na lousa:

Mecânica – Estuda os movimentos. Cinemática - Estuda os movimentos sem se preocupar com a força. Dinâmica – Estuda a força e o movimento.

Dando continuidade à aula, após explicar esse quadro, a professora pediu a um aluno que lesse e explicasse o parágrafo que fala sobre o “efeito de contato”. Após a leitura, ele disse:

__ *Não entendi nada!*

Mas ela insistiu:

__ *Leia de novo!*

Após ler pela segunda vez, afirmou:

__ *Agora entendi!*

E com o auxílio da professora, conseguiu explicar o parágrafo lido.

Sobre isso, Giasson (1993) explica que, quando o leitor repete a leitura, a compreensão é mais eficiente porque sua energia e atenção já não precisam ser mobilizadas pela decodificação.

Em seguida, a educadora leu a parte do texto que trata do assunto “campo gravitacional” e indicou um aluno para explicá-lo, mas este não conseguiu. Então, ela apontou outro que, auxiliado por ela, fez a explicação.

Encerrado o tempo da aula, a professora pediu que os alunos concluíssem a leitura do capítulo em casa, porque na próxima aula ela continuaria explicando e passaria as atividades.

No último encontro com os alunos, quando avisou que iria deixar as aulas e passar a trabalhar no CEFAPRO²⁴, essa professora devolveu, corrigida, uma prova escrita, aplicada recentemente (anexo 7). A nota máxima era dez; a maior nota da classe foi cinco. E ela lamentou, dizendo não entender porque eles foram tão mal assim.

²⁴ Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, gerenciado pelo Governo estadual, que oferece cursos de formação continuada aos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso.

Por essa demonstração das aulas de Ciências observadas nas duas escolas, pode-se afirmar que:

Até agora, a ciência escolar parece ter apenas enriquecido o vocabulário dos alunos com palavras da ciência, esquecendo-se de relacioná-las com seus significados e atribuindo-lhes significados vazios para os não-iniciados na ciência. Aprende-se a respeitar a ciência e sua linguagem. Isto significa aprender ciências? Isto talvez a escola fique devendo (LOPES e DULAC, 2006, p. 42).

3.1.2.3 Aulas de Geografia na Escola Municipal

PGEM: Licenciado em Geografia, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1995. Fez especialização em Educação Ambiental, em 1996, pela mesma instituição. É efetivo por concurso público nas redes municipal e estadual, com uma carga horária de trabalho semanal de 60 horas, ocupando-se praticamente os três períodos, considerando os horários de hora atividade, obrigatório nas duas redes. Exerce a profissão há doze anos.

Duas aulas seguidas, primeiro e segundo horários.

Era o Dia Mundial da Água. O professor entrou na sala, fez a oração do “Pai Nosso” com os alunos e em seguida comentou sobre a importância desse dia para toda a humanidade, passando a escrever na lousa o texto “Declaração Universal dos Direitos das Águas” (anexo 5b).

A cada dois artigos passados na lousa, o professor pedia a algum aluno que fizesse a leitura e, posteriormente explicava, interagindo com a turma, fazendo perguntas, como por exemplo: por que a expressão “das águas” e não “da água”, no título do texto? Os estudantes responderam em coro:

__ *Porque temos água doce, água salgada, água potável, água mineral!*

Utilizando o texto, o educador aproveitou para discutir sobre a importância da preservação e do uso racional da água; procurou conhecer os hábitos domésticos dos alunos em relação à utilização da água, criticando os banhos demorados, a torneira aberta durante a escovação dos dentes ou a lavagem da louça, etc. Também explicou que o relógio (hidrômetro) serve não só para cobrar pelo uso da água, como também para controlar o seu consumo.

Concluída a leitura e a explicação sobre o texto, passou a seguinte atividade no quadro:

1. A comemoração do Dia Mundial das Águas traz um alerta: prevê-se que, em 2050, dois bilhões de pessoas sofrerão com a escassez dos recursos hídricos. Na sua opinião, o que podemos fazer para reverter essa situação?
2. Qual o 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos das Águas?
3. Faça um desenho ou escreva uma poesia em seu caderno homenageando esse dia muito importante para todos.

Era visível o desinteresse dos alunos pela atividade. Faltavam mais de quarenta minutos para o término da aula e os alunos já estavam em ritmo de recreio, saindo para ir ao banheiro ou tomar água, passeando pela sala, conversando. Uns poucos se arriscaram a esboçar um desenho ou uma poesia para mostrar ao professor, que aguardava em sua mesa.

Para completar a agitação dos alunos, iniciou-se a poda da grama, bem ao lado da janela dessa sala, fazendo muito barulho e atrapalhando a audição do que o professor falava.

Terminado o tempo da aula, o professor despediu-se dos alunos, sem fazer nenhum comentário de conclusão da atividade.

O que poderia ter sido um rico momento de reflexão e de envolvimento dos alunos de toda a escola, considerando a importância da data e a riqueza do texto, transformou-se numa aula monótona e desinteressante, cujo objetivo – pareceu-me – era cumprir a rotina e preencher o tempo da aula.

3.1.2.4 Aulas de Geografia na Escola Estadual

PGEE: Licenciada em Geografia, pela UFMT-Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1994. Fez especialização em Planejamento Educacional, pela Universo, em 2002. É efetiva por concurso público na rede estadual, onde exerce a profissão há treze anos, sendo que está há sete nesta mesma escola. Trabalha também no período noturno para completar a carga horária. Participa da hora atividade da escola e frequenta os cursos de formação continuada oferecidos pelo CEFAPRO – Centro de Formação de Professores.

Apenas uma aula, último horário.

A educadora iniciou essa aula pedindo que os alunos abrissem o livro didático²⁵ e fizessem a leitura do trecho que fala sobre a chuva ácida, para concluir a correção de duas questões que ficaram da aula anterior. Em seguida, explicou o termo: chuva carregada de acidez. Alguns alunos participaram, lendo suas respostas, fazendo perguntas, comentando algo relacionado ao tema. A professora concluiu este assunto e escreveu na lousa:

ONGS – Organização Não-Governamental. Não tem interferência do Estado (governos). Estão voltados para atender às necessidades públicas.

Exemplos:

- Greenpeace – ações ambientais.
- Médicos Sem Fronteiras – Médicos que vão a países distantes atender populações necessitadas.

Na aula anterior a esta, a professora havia mostrado aos alunos um vídeo sobre o trabalho de algumas ONGS, tanto do Brasil, quanto do exterior, cujas atividades giram em torno da proteção ambiental.

Diante da participação de alguns alunos, inclusive ajudando a professora na explicação, com comentários interessantes, percebi que já possuíam certo conhecimento sobre o assunto.

Concluída a discussão sobre as ONGS, a docente pediu que os alunos iniciassem a leitura do capítulo 4 do livro, sobre “População Mundial” e avisou que após a leitura, deveriam fazer uma síntese do texto e preparar uma apresentação em grupo, para a próxima aula.

Enquanto os alunos liam o texto, faziam, também, alguns comentários sobre a leitura:

___ *Tem que fazer, né? Senão fica com um menos ali, ó!*

Nesse caso, não se lia por prazer ou para construir conhecimentos. A motivação (ou coação?) para a leitura era o ponto positivo atribuído pela professora.

Outros dois alunos, assustados com a extensão do texto, reclamavam:

___ *O capítulo tem doze páginas, véi!*

²⁵ O livro de Geografia adotado nesta escola é o de MOREIRA, Igor. *Construindo o Espaço*. São Paulo: Moderna, 2004. PNLD-MEC.

__ *Professora do céu! Que capítulo grande!*

Os alunos iniciaram a leitura e a professora sentou-se à sua mesa para fazer algumas anotações, até ao final da aula. Antes de sair, porém, alertou os alunos sobre a conclusão da leitura e da síntese do texto para o próximo encontro.

Esta professora explicou depois, em depoimento, que costuma pedir síntese do capítulo para forçar a leitura, mesmo admitindo que os alunos não saibam resumir:

Eu peço pra fazer um resumo no caderno, mas o que alguns fazem é cópia, porque tem uns que não conseguem resumir, por mais que eu ensine. Às vezes ali, batendo papo, eles copiam trecho sim, trecho não do livro. Mas é uma maneira de fazer a leitura (PGEE).

Percebi certo descontentamento desta professora em relação às constantes mudanças na organização da escola – de série para ciclo, de ciclo para anos de escolaridade – porque isso, segundo ela, deixa os professores um pouco desorientados, pois quando estão começando a entender e a se adaptarem à nova forma, ocorre outra mudança. E, enfocando especificamente sua disciplina, comentou:

Quando iniciou o projeto do ciclo, nós começamos a fazer o nosso planejamento por área: História, Geografia, Ensino Religioso. Até que ia bem; trabalhávamos mais ou menos assim. Às vezes, o professor de Ciências trabalhava comigo de Geografia porque os assuntos tinham certa semelhança. Aí, teve novamente essa mudança – para anos de escolaridade – e cada um se fechou de novo na sua área (PGEE).

De fato, a organização da escola em Ciclos de Formação Humana, tanto na rede estadual como na municipal de Rondonópolis, orienta para um trabalho pedagógico interdisciplinar, com a elaboração de pequenos projetos, visando ao desenvolvimento integral do educando. Entretanto, como demonstra a fala desta educadora, na rede estadual²⁶, os professores não recebem a devida atenção e

²⁶ A turma que observei na escola municipal era a última da modalidade seriada, pois com a implantação gradativa do sistema de ciclos, os alunos que já estavam na escola, no regime de série, teriam de concluí-lo nessa modalidade.

orientação sobre como desenvolver o seu trabalho em sala, por ocasião de cada mudança.

3.1.2.5 Aulas de História na Escola Municipal

PHEM: Licenciada em Estudos Sociais, com habilitação em História e Geografia, pela UNIC. Ano de conclusão: 1986. Fez especialização em “Projetos Educacionais”, em 2001, e atualmente faz uma outra em “Docência para o Ensino Superior”, ambas através do ICE – Inst. Cuiabano de Educação. Exerce a profissão há trinta anos. É aposentada na rede estadual e trabalha como contratada pela rede municipal há doze anos; há dez está nesta escola. Participa parcialmente da hora atividade, visto ser contratada por 24 horas e trabalhar 20 dessas em sala.

Duas aulas seguidas, primeiro e segundo horários.

A professora iniciou a aula, como de costume, fazendo a oração do “Pai Nosso” com os alunos. Em seguida, recordou os assuntos estudados anteriormente, refletindo especificamente sobre a existência ou não de compra de votos, ou votos de cabresto, na atualidade. Ela ouviu a opinião dos alunos e concluiu o assunto, reforçando a necessidade do voto consciente.

Era costume, nessas aulas, os alunos estarem sempre com o livro didático²⁷ aberto sobre a carteira, acompanhando a explicação da professora, que afirmou em seu depoimento, que valoriza e utiliza bastante o livro do aluno, pois em sua opinião é o instrumento de aprendizagem mais eficaz.

Dando continuidade à aula, a educadora pediu que os alunos iniciassem a leitura do capítulo quatro para estudarem o conteúdo “Primeira República”. Cada aluno lia, em voz alta, uma parte do texto, enquanto os demais acompanhavam no livro. Ela avisou que todos deveriam acompanhar para saber onde teriam que ler quando chegasse a sua vez. E controlava a ordem de leitura por meio da lista de chamada. Todos eram avaliados enquanto liam. Depois a professora atribuía ponto positivo ou negativo para cada aluno, dependendo de seu desempenho.

Mas poucos liam com segurança; além da dificuldade em decodificar algumas palavras, a maioria lia em voz baixíssima e sem observar a pontuação, o que

²⁷ O livro didático adotado é o de COTRIN, Gilberto. Saber e Fazer História: História Geral e do Brasil. MEC – Programa Nacional do Livro Didático. Saraiva, 2005.

dificultava o entendimento do assunto. Por isso, mesmo com o controle rigoroso da professora, nem todos acompanhavam a leitura.

Observei que um aluno, ao meu lado, ao perceber que o controle da ordem de leitura era feito pela lista de chamada, ficou à vontade para realizar uma tarefa de outra disciplina, pois sabia que sua vez de ler demoraria a chegar.

A cada parágrafo lido, a professora parava para explicar o assunto, sempre buscando a participação do aluno, interagindo com eles, ou por meio de perguntas ou pedindo que eles explicassem o que entenderam da leitura.

Na tentativa de motivar os alunos a explicarem um pequeno texto ilustrativo, dentro do capítulo estudado, que explorava a questão do voto de cabresto, disse:

— *Vamos pensar, gente! Vamos colocar essa massa pra mexer!*

Mas mesmo assim, embora essa educadora demonstrasse segurança no trato com os alunos e bom domínio de conteúdo, depois de uma hora e meia de aula expositiva, os alunos estavam cansados e o desinteresse era visível. Inclusive ela parecia cansada.

As atividades de interpretação foram passadas numa outra aula, uma semana depois.

Antes, porém, de passar as questões, a professora lembrou com os alunos o assunto “República do Café com Leite”. Depois avisou que a atividade era para verificar se eles entenderam bem o assunto.

As questões solicitavam que os alunos “explicassem com suas palavras” alguns itens discutidos no capítulo, como “o poder do café”, “o coronelismo”, “voto de cabresto”, dentre outros. Mas também havia perguntas de sentido literal do texto, como:

- Qual era o objetivo dos cafeicultores reunidos no Convênio de Taubaté? O que eles conseguiram?

Sempre que alguém solicitava esclarecimentos sobre a atividade, a professora dirigia-se à frente da sala e explicava para todos, prevendo que, talvez, outros alunos estivessem com a mesma dúvida.

Não houve tempo para a correção. As questões foram deixadas como tarefa de casa e seriam corrigidas na próxima aula.

3.1.2.6 Aulas de História na Escola Estadual

PHEE: Licenciada em História, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1992. Fez especialização em Alfabetização, em 1995, pela mesma instituição. É efetiva por concurso público na rede estadual, onde exerce a profissão há 25 anos. Está aguardando a publicação de sua aposentadoria no Diário Oficial do Estado. Leciona também no período noturno para completar a carga horária. Participa da hora atividade.

Duas aulas seguidas, primeiro e segundo horários.

Também essa professora iniciava a aula com a oração do Pai Nosso. Após orar, anunciou que nessas duas aulas faria uma revisão do conteúdo da prova. E anotou no quadro: Conclusão do Capítulo Dois – “A República Velha”.

Depois, com o livro didático²⁸ aberto, sentou-se à sua mesa e começou a recordar, oralmente, com os alunos, os assuntos estudados anteriormente, até chegar ao capítulo dois. Ela fazia as perguntas e os alunos respondiam, localizando no livro os itens destacados pela mestra. Alguns alunos aproveitaram para tirar as dúvidas antes da avaliação.

Após responder a algumas perguntas, a professora pediu que os alunos fizessem a atividade do livro, copiando as questões no caderno.

Devido à grande extensão das perguntas, os estudantes começaram a reclamar. Então, a professora, para facilitar o trabalho deles, resumiu cada questão, marcando as partes que deveriam ser copiadas e deu 15 minutos para a realização da atividade; eles, porém, protestaram que o tempo era muito curto; ela argumentou:

— Mas gente, 15 minutos não dá pra fazer a resposta?! Quem já fez a primeira? Lê aí como ficou.

Ninguém se prontificou, forçando a professora a estender o prazo.

Um aluno, sentado próximo à professora, leu alguns trechos do livro e pediu que ela explicasse, porque ele não havia entendido. Observei que ela fez isso de forma direta, sem pedir que ele lesse novamente para tentar entender; não se preocupou em fazê-lo refletir.

Depois, uma das alunas aproximou-se da mesa pedindo ajuda para resolver uma questão da atividade. A professora simplesmente ditou a resposta para a aluna anotar em seu caderno.

²⁸ O livro didático de História dessa turma é o de SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 8. série, 2. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Nova Geração, 2005.

Entendo que, nesses dois episódios, não ficou demonstrada, por parte da professora, preocupação com o desenvolvimento da compreensão leitora desses alunos. Na verdade, eles foram considerados “recipientes de informações prontas e acabadas”, lembrando da educação bancária de Freire (1987).

Não houve tempo de corrigir a atividade. A professora deixou-a como tarefa e pediu que os alunos estudassem para a prova, marcada para a próxima aula.

Convém destacar que no dia da avaliação, a professora precisou sair para uma reunião do Sindicato dos Professores e pediu-me que aplicasse a prova. Apesar das questões objetivas – de marcar x – e de um conteúdo fácil, revisado no dia anterior, e mesmo trabalhando em dupla, a maioria dos alunos teve dificuldade na realização da prova. As notas foram muito baixas e a professora resolveu aplicar outra avaliação.

É evidente que outros fatores podem ter influenciado ou determinado o desempenho dos alunos nessa avaliação, mas está provado que, devido ao número crescente de informações na sociedade atual, o ensino baseado simplesmente na transmissão de conhecimento está destinado ao fracasso, pois além de não conseguir repassar todo o volume de informações que está sendo gerada, também não contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para viver nessa sociedade (Freire, 1987; Valente, 2004).

As duas professoras dessa disciplina utilizam em suas aulas apenas o livro didático como fonte de pesquisa histórica, desprezando inúmeras e riquíssimas outras possibilidades, sugeridas no capítulo teórico deste relatório, como decretos, leis, pronunciamentos de autoridade, diários de viagem, letras de música antigas e atuais (da época da Ditadura Militar, por exemplo), notícias de jornais e revistas, bem como filmes e entrevistas, dentre outras.

Além disso, a matéria História, por sua discursividade e narratividade, talvez merecesse uma avaliação que exigisse dos alunos a habilidade de escrever, em vez de marcar X.

3.1.2.7 Aulas de Matemática na Escola Municipal

<p>PMEM: Licenciada em Matemática, pela UNIVAG – Universidade de Várzea Grande-MT, sistema modular, tendo concluído o curso em 2002. Não fez Pós-Graduação. É contratada e trabalha apenas na rede municipal, com uma carga horária de trabalho</p>

semanal de 24 horas. Exerce a profissão há dois anos. Participa parcialmente da hora atividade

Duas aulas seguidas, após o recreio.

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos se eles conheciam ou já tinham ouvido falar a respeito de Equação do 2º Grau. Alguns disseram que sim e ela afirmou que era um conteúdo muito simples, se eles prestassem atenção. Em seguida, avisou que iria passar um resumo do assunto na lousa porque no livro didático²⁹ estava muito confuso, em uma linguagem muito difícil. E passou no quadro:

Equação do 2º Grau

Consideramos o seguinte problema: Aproveitando uma parte de um muro já existente e com 120 metros de tela de arame, deseja-se construir um alambrado retangular para proteger uma quadra. Quais devem ser as dimensões do alambrado, para que a área cercada seja de 1000m²?

Medida da frente do terreno = $120 - 2x$

Medida da lateral do terreno = X

Área do terreno = 1000m²

Podemos formar a equação: $(120 - 2x) \times 1000 / 120x - 2x^2 = 1000 /$

$-2x^2 + 120x - 1000$

Fórmula da equação do 2º Grau: $ax^2 + bx + c = 0$

Em seguida, começou a explicar o conteúdo, reforçando que os alunos deveriam decorar essa fórmula porque eles precisariam muito dela até na faculdade.

Durante a leitura e explicação desse resumo, uma aluna perguntou o que era um alambrado. A professora explicou da seguinte forma:

— *Sabe aquele lugar onde a gente senta num ginásio ou estádio de futebol? Aquilo lá é o alambrado*³⁰.

Não houve sequer um aluno que desconfiasse da informação da professora; não sei se por desconhecimento ou por desatenção, já que conversavam muito enquanto ela tentava explicar.

²⁹ O livro didático de Matemática adotado nesta escola é o de LEZZI, Gelson, DOLCE, Osvaldo e MACHADO, Antônio. *Matemática e Realidade*. São Paulo: Editora Aual, 2000.

³⁰ Prefiro acreditar que a professora tenha se confundido, pois alambrado é a cerca de arame que protege o campo de futebol; o local de assento em um ginásio ou estádio de futebol é a arquibancada.

Percebi a professora bastante insegurança e com muita dificuldade para controlar os ânimos da garotada após o recreio. Ela tentava explicar o conteúdo, mas os alunos a interrompiam constantemente, pedindo para ir ao banheiro, para tomar água, para ir à biblioteca, enfim, tumultuavam a aula, numa demonstração clara de desinteresse pelo assunto e de desrespeito para com a educadora.

Mesmo assim, após várias interrupções, ela concluiu a explicação e passou alguns exercícios.

Atividades

Dada a equação, diga-me qual é a variável a, b e c:

- a. $2x^2 - 10 = 0$
- b. $-26x + 5x^2 = 0$
- c. $8 + 3x - 4x^2 = 0$
- d. $3x^2 - 3x = 7 = 0$

Esses exercícios foram resolvidos pela professora, como exemplo.

Depois, ela passou mais um lembrete:

Coefficientes da Equação do 2º Grau

Os números a, b, e c são coeficientes da equação do 2º grau.
a = é sempre coeficiente do termo x^2 .
b = é sempre coeficiente do termo x.
c = é sempre o coeficiente independente ou termo constante.

Ela leu e explicou mais esse resumo. Depois, passou outras equações e foi ajudar os alunos que apresentavam dúvidas, em suas carteiras.

Assim, terminou o tempo da aula, ficando os exercícios para serem corrigidos no próximo encontro.

3.1.2.8 Aulas de Matemática na Escola Estadual

PMEE: Licenciada em Matemática, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1997. Fez especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado Filho - RJ, em 2004. Exerce a profissão há nove anos, como contratada, nesta mesma escola. Trabalha também como enfermeira em um hospital público de Rondonópolis. Às vezes, acontece de ter que emendar um plantão noturno com a sala de aula, às 7h.

Duas aulas, primeiro e segundo horários.

A professora iniciou essa aula com a leitura, por um aluno, de uma mensagem do livro “Minutos de Sabedoria”, seguida da oração do Pai Nosso. Depois, fez a correção de uma atividade da aula anterior.

Concluída a correção, introduziu o conteúdo novo: Equações do 2º Grau. Antes, porém, investigou o que os alunos sabiam, ou achavam que sabiam, a respeito do assunto e também sobre a diferença entre uma equação e uma expressão numérica.

Visto que nenhum aluno acertou, a educadora deu início ao assunto, explicando, primeiramente o que é uma expressão numérica, uma equação do 1º grau e uma equação do 2º grau, enfatizando a diferença entre elas. Esclareceu, também, que na equação do 1º grau não há expoente; já na do 2º grau, o expoente é sempre dois.

Em seguida, ela pediu que os alunos abrissem o livro didático³¹ e lessem o texto da página 41, onde o assunto estava bem explicado. Um aluno iniciou a leitura, em voz alta, enquanto os demais acompanhavam em silêncio; em seguida a professora explicou. Depois, certificou-se de que os alunos haviam entendido, fazendo perguntas sobre o processo da equação do 1º grau.

Dando continuidade à aula, apontou outro aluno para ler mais um parágrafo e seguiu explicando o assunto.

Com o intuito de alertar os alunos sobre a importância da atenção durante a leitura, disse:

— Tem que prestar atenção no texto. Não se consegue compreender se estiver só repetindo feito papagaio; tem que pensar, raciocinar sobre o que está lendo!

Destaca-se nessa fala da educadora a sua concepção de leitura. O aluno precisa se concentrar, prestar atenção no texto para conseguir captar o seu conteúdo, já determinado pelo autor.

Após a explicação, a educadora passou algumas equações na lousa, explicando que há quatro maneiras para resolvê-las, mas que, antes de aprenderem uma equação completa, os alunos iriam recordar as equações incompletas.

³¹ Nesta escola, o livro didático de Matemática é o de ANDRINI, Álvaro e VASCONCELLOS, Maria José. *Praticando Matemática*. São Paulo: Editora do Brasil, 2002. PNLD-MEC.

Em seguida, resolveu algumas equações na lousa, exemplificando e esclarecendo as dúvidas. Depois, pediu que os alunos copiassem e resolvessem os exercícios da página 47, do livro didático. Enquanto isso, ela os acompanhava em suas carteiras, até ao final da aula.

Interessante observar que, embora as duas professoras tenham trabalhado o mesmo conteúdo, a experiência profissional e a formação da educadora da EE fizeram a diferença no tratamento didático dedicado ao assunto. Mas, por outro lado, não impediram que ela explicasse a matéria sem estabelecer vínculos com a realidade, ou com o cotidiano dos alunos, como também fez a educadora da EM.

3.1.2.9 Aulas de Português na Escola Municipal

PPEM: Licenciada em Letras, pela UNIR, em Rondonópolis-MT. Ano de conclusão: 2005. Em 2006, fez especialização em Docência, pelo ICE (Instituto Cuiabano de Educação). Exerce a profissão há cinco anos, mas há apenas dois atua na área de formação. É contratada por 24 horas aulas e trabalha somente na rede municipal. Participa parcialmente da hora atividade. Reclamou que gosta de participar dos cursos de formação continuada, mas nem sempre é incluída nas vagas destinadas à escola, por ser contratada.

Duas aulas seguidas, primeiro e segundo horários.

Meu primeiro dia de observação foi na aula dessa professora. Entrei na sala e ela me apresentou à turma, explicando o porquê da minha presença. Em seguida, distribuiu aos alunos cópias do texto “O Homem que Espalhou o Deserto”, de Ignácio de Loyola Brandão (anexo 5), dizendo:

— Hoje vamos ler um texto que fala sobre desmatamento. É um texto muito interessante e eu quero todos lendo com atenção!

Em seguida, pediu a um aluno que iniciasse a leitura. O texto foi lido de maneira fragmentada: cada aluno lia um parágrafo, a professora explicava a parte lida e apontava outro aluno para prosseguir com a leitura, até ler todo o texto. Depois, passou alguns exercícios de interpretação na lousa. As questões não eram objetivas, de respostas prontas no texto, ao contrário, provocavam a reflexão sobre o desmatamento, como por exemplo:

- Por que a natureza é importante para o ser humano?

- Quais as conseqüências de o homem continuar devastando as matas e exterminando os animais?
- Em sua opinião, qual o significado de “enquanto as árvores eram plantadas, o homem do machado ensinava a seu filho a sua profissão”?

Apesar de serem questões reflexivas, o desinteresse dos alunos em respondê-las era visível. Atribuí isso à forma como a professora conduziu a atividade: as questões não foram lidas e nem comentadas; ao terminar de passar as perguntas na lousa, sentou-se à sua mesa e foi fazer a chamada; entendo que faltou interação aluno-professora-texto. Alguns alunos apenas copiaram as perguntas e fecharam os cadernos.

Devido à extensão do texto e à forma como foi realizada a sua leitura, não houve tempo para a conclusão dos exercícios, que foram deixados como tarefa para casa. Entretanto, tendo em vista a realização da prova de Língua Portuguesa do programa Gestar³², que consumiu três aulas desta professora (embora, nessa época, ela ainda não participasse do programa e sim, a coordenadora da escola), este assunto só foi retomado uma semana depois.

A aula em que ocorreu a conclusão dessa atividade iniciou, como de costume, com a leitura de uma fábula, considerada pela professora como uma “mensagem”. Depois, ela explicou aos alunos a “moral da história” e em seguida fez a oração do Pai Nosso.

Um episódio, nessa aula, merece ser destacado: havia na sala alguns alunos se recusando a fazer a produção textual do Gestar. A docente avisou, então, que eles seriam encaminhados à coordenação escolar, para assinar advertência e, referindo-se ao texto lido no início, acrescentou que esses alunos corriam sérios riscos de serem empregados daqueles que completaram todas as etapas da referida avaliação.

Nesse caso, o texto foi utilizado como instrumento de coação e fim moralizante, contrariando os estudos atuais no âmbito da leitura, que defendem que o contato da criança com os livros deve ser prazeroso e de envolvimento pessoal.

Concluído o “sermão”, a professora iniciou a correção das questões de interpretação, da seguinte forma:

³² O Gestar é um programa de formação continuada, semipresencial, destinado à capacitação de professores de 1ª a 8ª série, em Matemática e Língua Portuguesa, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio do Fundescola/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE), em parceria com as Secretarias de Educação estaduais e municipais.

- Os alunos liam as suas respostas e ela dizia se estavam corretas ou não, mas sem explicar por que; também não fez nova leitura do texto para retomar o seu conteúdo, apesar do grande intervalo de tempo entre o início da atividade e a sua correção. Observei, ainda, que um número significativo de alunos não fez a atividade em casa e estavam apenas copiando as respostas da lousa.
- Nas questões que pediam explicação sobre palavras ou frases, ela mesma explicava o significado, sem dar ao aluno oportunidade de formular uma resposta própria.

Terminada a correção dos exercícios da aula anterior, a professora passou mais algumas questões de interpretação.

Uma delas merece destaque:

- O final do texto é pessimista, pois deixa entrever que a destruição continuará. Você acha justificado o pessimismo do autor? Também acha que por interesses econômicos o ser humano não vai interromper a destruição da natureza? Por quê? Escreva um pequeno texto apontando sua opinião.

Entendo que esta seria uma ótima oportunidade de extrapolação da leitura, apesar da presença insistente do verbo achar, que me faz lembrar da crítica de Bertin (2000) às atividades de compreensão presentes nos livros didáticos, cujas questões se reduzem ao que ela chama de clichês, como “o que você achou do texto?”, ou “qual a mensagem do autor?”. Mas, na questão acima, a professora poderia explorar muito mais o aluno, levando-o não só a expor o seu ponto de vista, como também a justificá-lo, por meio de argumentos baseados em seu conhecimento prévio a respeito da preservação ambiental, um assunto tão importante e atual, discutido diariamente nos diversos meios de comunicação e que tem mobilizado autoridades de vários países do mundo todo.

Entretanto, como ocorreu na primeira parte dessa atividade, novamente a professora nem leu as questões com os alunos ou comentou algo a respeito do assunto, que pudesse motivá-los. Somente passou as questões no quadro, virou-se para a turma e disse:

__ *Andem logo! Terminem logo de fazer os exercícios que eu já vou passar dando visto nos cadernos antes da correção, para verificar se todos estão fazendo!*

Nem seria necessário informar que essa fala não motivou e nem intimidou os alunos; os que estavam conversando, continuaram. A esse respeito, Solé (1998) enfatiza que:

O interesse também se cria, se suscita e se educa e em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que ele seja capaz de explorar (SOLÉ, 1998, p. 43).

As atividades foram corrigidas da mesma forma que as anteriores. Apenas na questão acima destacada, a professora pediu que alguns alunos (os três ou quatro mais desinibidos da sala) lessem para os colegas os textos que produziram, dando a atividade por encerrada.

3.1.2.10 Aulas de Português na Escola Estadual

PPEE: Licenciada em Letras, pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Ano de conclusão: 1997. Fez especialização em Metodologia da Língua Portuguesa para as séries iniciais, em 2002. Há sete anos atua na área de formação, como efetiva por concurso público na rede estadual; também é concursada na rede municipal, exercendo a função de professora da educação infantil (creche) há doze anos. Participa com frequência de cursos de formação continuada, especialmente na área de Educação Infantil, oferecidos pela rede municipal de ensino. Não participa da hora atividade junto com os demais professores, no período vespertino, mas sim no período noturno, sozinha, por causa do horário de trabalho na creche.

Tendo em vista o modo diferenciado de trabalho desta professora, optei por relatar episódios das várias aulas que observei.

Quando iniciei a pesquisa nesta escola, os alunos do 9º ano estavam comemorando, e bem entusiasmados, o recente lançamento do Jornalzinho da Escola, projeto do grupo, em parceria com essa educadora.

No meu primeiro dia de observação eram duas aulas; a primeira foi toda dedicada aos comentários dos alunos a respeito da receptividade do jornalzinho na comunidade escolar. Cada aluno, sob o comando da professora, dava o seu parecer, falava sobre o sentimento de ver um trabalho do qual participou sendo bem aceito, etc. No segundo horário, obedecendo a um cronograma pré-estabelecido, a

docente conduziu os alunos até a biblioteca da escola para o seu momento de leitura. Chegando lá, pediu que eles escolhessem livros de contos para ler, porque fariam um trabalho escrito em torno dessa leitura. Cada um escolheu um livro e iniciou a leitura ali mesmo na biblioteca, até o final da aula.

No segundo dia de observação, a aula foi toda ocupada pela distribuição das tarefas de cada aluno, na confecção do segundo volume do jornalzinho.

No terceiro dia, novamente duas aulas, a professora deixou o tempo da primeira para que os alunos concluíssem uma atividade de interpretação textual, do livro didático³³, iniciada há duas semanas. Eram exercícios relativos ao texto “A Compra de Armas pelo Cidadão Comum deve ser Proibida?”, de Edison Luiz Ribeiro e Dalmo de Abreu Dallari³⁴.

Além das questões de interpretação, a proposta da autora para a exploração desse texto consistia, também, na realização de um debate, entre os alunos, sobre o desarmamento. Mas, soube que a professora fez apenas a sua leitura e mandou que os alunos respondessem as questões do livro. Depois, confidenciou-me que quase não utiliza esse livro, preferindo trazer textos de outros livros para discutir com os alunos.

Enquanto alguns alunos concluía a atividade, ela corrigia, nos cadernos, as respostas dos que iam terminando. Não houve uma retomada do assunto, uma releitura do texto. Ficou uma atividade solta, cujo objetivo era simplesmente cumprir a rotina, preencher o tempo da aula.

Quando bateu o sino para a segunda aula, os alunos dirigiram-se para a biblioteca, onde a professora leu e explicou as questões que serviriam de roteiro para a leitura e apresentação de um seminário sobre os contos. Cada aluno recebeu as questões por escrito em pequenos pedaços de papel. Logo em seguida, eles foram liberados para retomarem a leitura que haviam iniciado na aula anterior. Alguns preferiram ir para a quadra de esportes da escola para ficarem mais à vontade; outros permaneceram na biblioteca, tentando responder às questões, até o encerramento da aula.

³³ O livro didático de Português adotado nesta escola é o de SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento. Ensino Fundamental, livro 8.* Editora Moderna, MEC – Programa Livro Didático 2005.

³⁴ Publicados originalmente no Jornal Folha de S. Paulo, Cadernos Mais, em 04 de junho de 2000, p. 3.

No quarto dia de observação foram, novamente, duas aulas geminadas. Ela iniciou como de costume, fazendo a oração do “Pai Nosso”, com os alunos em círculo e de mãos dadas. Depois disse que deixaria as duas aulas para eles terminarem o trabalho do conto. Ocorreu, entretanto, que a maioria já havia entregado a atividade. Apenas uns três ou quatro alunos precisavam terminar, porque não puderam levar os livros para casa, em virtude de a outra turma também estar desenvolvendo esta atividade, utilizando os mesmos livros. Mas mesmo assim, todo o tempo da aula, aproximadamente duas horas de relógio, foi dedicado à conclusão dos trabalhos.

Os alunos que já haviam terminado ficaram ociosos todo esse tempo, conversando e atrapalhando os que ainda trabalhavam, enquanto a professora aproveitava para corrigir os contos já recebidos e atender aos alunos que a procuravam com dúvidas. Nesse sentido, pode-se afirmar que mesmo uma atividade interessante, quando mal programada, pode ter os resultados comprometidos.

Por três sextas-feiras seguidas tive dificuldade em acompanhar as aulas de Português nessa escola – sempre as duas últimas – pelos mais variados motivos: palestra na escola e posterior liberação dos alunos, ausência da professora, por razões profissionais do outro vínculo empregatício, e homenagem de despedida a uma professora da escola, que se aposentava.

A última observação foi da apresentação dos contos, após o recreio, duas aulas.

Abaixo, reproduzi o roteiro de questões que os alunos receberam:

AVALIAÇÃO/VERIFICAÇÃO DE LEITURA DO CONTO	
NOME: 9º ANO	
<ul style="list-style-type: none">• Tirar xérox ou copiar o conto para entregar junto às respostas.• Biografia do autor: Pesquise sobre a vida do autor do conto que você leu.	
Após leitura atenta do conto escreva:	
<ol style="list-style-type: none">1. Qual o título? Combinou com o conto? Que outro título daria?2. Resuma o enredo:3. Quais os personagens principais e secundários?4. Local onde ocorreu (ocorreram) o (s) fato (s).5. Complicação (houve?)6. Clímax (houve?)	

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">7. Desfecho (como foi?) correspondeu às suas expectativas?8. O que é que o conto revelou a você? |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A professora iniciou a aula organizando os alunos em círculo para a apresentação do seminário. Depois, explicou que leu todos os trabalhos, mas não os corrigiu; leu para conhecer todos os contos e auxiliar na sua exposição.

A apresentação teve início com o aluno que leu o conto “Com o Boto não se Brinca”. Ele relatou o que entendeu da história, o seu enredo, enquanto os colegas e a professora ouviam atentamente.

Depois, foi a vez do conto “Mãe de Santo”. O entendimento do enredo deste conto ficou comprometido porque o aluno que o apresentou falava muito baixo. Os demais alunos tiveram dificuldade em acompanhar a história; não entenderam.

Em seguida, um terceiro aluno, muito falante e bastante desinibido, apresentou, com naturalidade, o conto “Anjo, Bengala e Retrato”.

Veza ou outra a educadora intervinha, questionando alguns aspectos importantes que o estudante deixava passar. Ela queria saber, principalmente, qual foi a revelação da história lida, o que a leitura do conto trouxe de positivo para a vida do aluno. Mas nem todos se lembravam de destacar essa informação; a professora precisou cobrar da maioria. Os alunos também não se lembravam de comentar nada sobre a biografia dos autores dos contos.

Ocorreu de dois alunos, coincidentemente, terem lido o mesmo conto: “As Crianças Chatas”, de Clarice Lispector. Então, combinaram de fazer a apresentação juntos. Um deles inferiu que a mãe (da história) não dava leite para as crianças porque queria dormir. A professora questionou:

__ *Mas isto está dito no texto?*

Na opinião dela, não estava. Entendo que ela poderia ter aproveitado esse episódio para explicar as estratégias que utilizamos para construir o sentido de um texto, pedindo que o aluno explicasse, por exemplo, o que o levou a fazer aquela dedução. Mas ela não o fez; apenas encerrou a apresentação dos garotos e chamou outro aluno a se apresentar.

Assim transcorreu toda a aula. Alguns alunos se destacavam pela desenvoltura e segurança na apresentação, despertando o interesse dos colegas em acompanhar a sua história; outros, entretanto, precisavam do auxílio da

professora em praticamente toda a exposição. Provavelmente, foi prevendo isso que ela tomou o cuidado de ler todos os contos antes da apresentação.

Pelo relato das aulas dessas duas professoras de Língua Portuguesa, um dado lamentável foi confirmado: justamente nas aulas de Português, disciplina que, em princípio, deveria desenvolver as mais variadas formas de interlocução texto-leitor, também se simula a leitura (Geraldi, 2005). Lê-se para responder questões sobre o próprio texto, tomando-o como objeto de conhecimento, às vezes, sem lhe atribuir um outro objetivo.

Foram vários dias de observação e o único trabalho efetivo de leitura como prática social, foi a iniciativa do jornalzinho da EE. O trabalho de leitura do conto teve o mérito de incentivar a leitura desse gênero textual, mas gastou-se muito tempo com sua preparação (quase um mês), se levarmos em conta que a maioria escolheu contos curtos, de uma, ou no máximo, duas páginas.

3.1.3 Um Pouco de Reflexão Sobre as Práticas Observadas

Diante dessa demonstração do fazer pedagógico dos sujeitos da pesquisa, no âmbito da leitura, é possível afirmar que a dificuldade dos alunos em compreender os textos escritos que precisam ler, tanto na escola como fora dela é resultado das situações de leitura a que eles estão expostos.

Nas aulas aqui relatadas, os procedimentos de abordagem do texto escrito, em qualquer disciplina, se reduzem basicamente à leitura oral pelos alunos, seguida da explicação pelo professor, depois, atividades de pergunta e resposta e, às vezes, resumos do capítulo. Ou seja, não se verificou a presença de estratégias de leitura, que pudessem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora, como sugerem Solé (1998), Giasson (1993), Kato (2002), Kleiman (1997), dentre outros.

Mas isso não quer dizer que seja errado explicar o assunto, ou que a explicação seja desnecessária. Muito pelo contrário: ela é bem-vinda e aceita, pois favorece o dialogismo, a interação. Inclusive, Miguel (2002), muito apropriadamente, esclarece que a explicação do professor tem uma importância relevante, pois em certas situações de leitura, uma boa explicação verbal pode ser mais acessível que o próprio texto. Para esse autor, as explicações são textos orais, que podem ser arrolados como experiências discursivas de que os alunos participam, em busca do desenvolvimento da capacidade de compreensão.

O que se discute, entretanto, é que normalmente, as atividades de recuperação de sentidos do texto como a explicação, os resumos ou os seminários são entendidos como a leitura propriamente dita e não como atividades posteriores a ela.

Os depoimentos abaixo reforçam esse entendimento. São respostas dos professores à pergunta: “Com que frequência você trabalha leitura em suas aulas e de que forma trabalha?”

Trabalho leitura todos os dias. Com leitura silenciosa, peço para explicar o que acabou de ler, ajudo nas leituras em voz alta para que obedeça a pontuação e não perca o sentido da frase (PMEE).

Em todas as aulas; leitura silenciosa, oral, debate, pesquisa, formação de frases (PHEE).

Constantemente. Trabalho de forma diversificada, promovendo a socialização das leituras feitas, relatos das leituras, debate, interpretação oral e escrita (PPEE).

Tem duas maneiras que eu gosto de trabalhar leitura: ou uma leitura individual e fazer resumo no caderno, ou a leitura em grupo, lendo e discutindo o texto com a turma. Depois, peço que resolvam alguns exercícios (PGEE).

Também perguntei aos professores a que eles atribuíam as dificuldades dos alunos em compreender um texto escrito. Algumas respostas confirmam o entendimento de que o simples contato do aluno com o material de leitura é fator suficiente para a compreensão, já que a principal causa apontada para essa dificuldade foi a escassez da leitura:

À falta de leitura, pois só ela é capaz de nos fazer entender um texto (PPEM).

É porque hoje o aluno não tem o hábito de ler (PHEE).

À falta de leitura; não só a escolarizada, mas a leitura de mundo (PPEE).

À falta do hábito de leitura. Os nossos alunos hoje, não é que eles têm pouco acesso à leitura, não; porque aqui na escola nós temos um ambiente maravilhoso de leitura, uma biblioteca, sabe? É excelente! Nossos alunos têm é pouco hábito de ler. Por isso eles têm dificuldade (PHEM).

A prática da leitura deve ser um hábito constante e o aluno deve ser motivado a ler; caso contrário, não compreenderá nem mesmo o que escreve (PGEM).

Segundo Espinoza (2007), é preciso renovar essas práticas de leitura em sala de aula. Apesar de ser um procedimento arraigado na escola, pedir aos alunos que leiam um texto e em seguida respondam a algumas perguntas não ajuda na interpretação e na aprendizagem; e muito menos favorece a construção de um leitor autônomo. *É necessário criar situações-problema que gerem dúvidas instigantes sobre o tema a estudar* (Espinoza, 2007, p. 21).

A problematização provoca a reflexão. Os professores faziam perguntas, mas queriam como resposta o que estava nos textos, ou seja, se preocupavam com a recuperação de aspectos referenciais e não com as possibilidades de reflexão a partir dos textos. Apenas no caso do Jornal e dos contos, nas aulas de Português da EE, percebeu-se um interesse e compreensão diferentes da professora. Mas mesmo assim ela “morreu na praia”, não teve fôlego para levar adiante as atividades que poderiam ser prazerosas, além de significativas.

Além disso, o simples fato de o aluno ser capaz de repetir, oralmente ou por escrito, um conceito ou um assunto estudado não significa que houve aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), a aprendizagem ocorre efetivamente quando o educando é capaz de generalizar os conceitos estudados, aplicando-os em outras situações; é quando consegue perceber casos particulares que os exemplifiquem.

Os professores perdem muito tempo com atividades escolares voltadas para verificar se os alunos compreenderam o assunto estudado, e não se dedicam a ensiná-los como fazer isso. Outras intervenções são necessárias, como propõem Giasson (1993) e Solé (1998). *Não se pode esperar que os alunos se tornem autônomos de forma autônoma. Pelo contrário, é preciso mostrar como se tornarão autônomos* (Giasson, 1993, p. 56).

O professor que realmente queira tornar seus alunos leitores competentes precisa entender que a aprendizagem de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. Ou seja, é preciso ensinar os alunos a utilizar as estratégias que poderão favorecer-lhes a compreensão da leitura.

Entretanto, talvez pela ausência de fundamentação teórica desejável, apenas a ativação do conhecimento prévio do aluno, assim mesmo, de forma superficial, antes da introdução de um novo conteúdo, foi utilizada como estratégia pelos professores investigados, nas aulas observadas. As demais estratégias, como o estabelecimento de objetivos de leitura, a seleção, antecipação, inferência e verificação, também apresentadas por Kato (2002), Kleiman (1997), Koch (2006) Giasson (1993) como formas de melhor compreender um texto escrito, não foram observadas.

É preciso recuperar na escola o contexto real de leitura, ou seja, criar situações em que a leitura seria desenvolvida como uma prática social do estudante, como uma das formas que ele tem de inserir-se em seu meio. Também é essencial ter um propósito leitor, antes de sugerir uma leitura aos alunos; ler apenas para responder perguntas sobre o texto não desperta a curiosidade e o interesse do educando. Além disso, é importante refletir sobre uma metodologia do ensino de modo geral.

3.1.3.1. Forte Presença da Leitura em Voz Alta

Uma das manifestações da concepção estruturalista da leitura é a ênfase que alguns professores dão à leitura oral. E, como visto, este foi um procedimento recorrente na maioria das aulas observadas, independente da disciplina. Acredita-se que fazer uma boa leitura e ler bem consiste em ler em voz alta, observando a pontuação e a entonação adequadas.

Primeiro, pede-se que o aluno leia em voz alta e, depois, o professor explica. Em alguns momentos, é o próprio aluno quem deve explicar aos colegas e ao professor o que diz o texto, como presenciado na aula de leitura do romance “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, organizada pela professora de Português, da EM, da seguinte forma: Ela iniciou a aula explicando que cada aluno deveria ler, em voz alta, uma parte do texto, enquanto os demais acompanhariam, silenciosamente,

prestando bastante atenção, porque depois eles teriam que explicar a história. Em seguida, apontou um aluno para começar a leitura do primeiro capítulo. Este leu alguns parágrafos, a professora apontou outro estudante para continuar lendo, e assim aconteceu, até completarem a leitura do primeiro capítulo do livro.

Concluída a leitura, a professora pediu a alguns alunos que explicassem o que compreenderam da leitura. Dos cinco alunos incitados a explicar o texto, apenas um conseguiu fazê-lo. Os demais alegaram não ter entendido por não terem prestado atenção na leitura.

É importante destacar que todos os alunos portavam o livro, o que me leva a acreditar que a dinâmica de leitura adotada pela professora reflete um entendimento de que a leitura em voz alta é mais eficaz para se compreender o texto.

Falando a respeito de seu trabalho com a leitura, essa educadora expôs durante a entrevista:

Esses alunos não gostam de ler não. Eles lêem porque eu fico fazendo anotação. Eu sou bem sargento assim. Fico fazendo anotação, coloco quem leu e quem não leu. Escrevo: Fulano está crítico na leitura e não gosta de ler. E depois eu chamo ele e falo: 'Como é que eu vou avaliar você? Eu preciso fazer um relatório de que você lê e interpreta. Como é que vou colocar que você lê se você não lê?' Então eles lêem porque são obrigados (PPEM).

Nesse caso, o trabalho com a leitura é encarado pelo aluno como algo desinteressante, haja vista a necessidade do controle autoritário da professora para obrigá-lo a ler. Quando o aluno se vê obrigado a ler sob a ameaça de ser avaliado, a leitura deixa de ser algo prazeroso para se transformar em tortura.

Também nas aulas de História da EM, a leitura em voz alta era muito valorizada e controlada. Para essa professora, é importante ouvir a leitura de todos os alunos para certificar-se de que eles sabem ler corretamente:

Cada aluno lê uma parte do texto, enquanto os demais acompanham com o livro aberto. A professora avisa que todos devem acompanhar a leitura para saber onde deverá ler quando chegar a sua vez (PHEM).

Para essa educadora, o momento da leitura era o ponto alto de sua aula. Isso ficou evidente durante a entrevista, quando afirmou:

Todos gostam de ler. E ficam esperando o dia da leitura. Todos lêem. Todos lêem. Numa sala de 40 alunos, todos lêem. Cada um faz o seu momento de leitura. Eu anoto no meu caderno de campo e depois eles querem saber o que eu anotei:

___ Professora, eu melhorei?

___ Melhorou!

___ E por que eu não estou com esse mais aí e esse outro mais aí?

___ Ah, é porque você precisa interpretar ainda melhor o que você está lendo! (PHEM)

No entendimento dessas professoras, a habilidade de leitura do aluno é avaliada por meio da leitura em voz alta, ou seja, se as palavras do texto forem pronunciadas corretamente, se houver a obediência às regras de pontuação e se for empregada a entonação adequada, então o aluno será considerado um bom leitor.

Mas, avaliar a leitura significa obter informação sobre o questionamento inicial do leitor, sobre o “pra que ler”. É entender se o objetivo proposto foi alcançado, é discutir as estratégias de exploração, medir o caminho percorrido; significa também formular um juízo sobre o escrito. E a leitura só pode ser controlada completamente dessa maneira pelo próprio leitor; de fora, um observador, neste caso, o professor, pode apenas fornecer indicadores e dar uma opinião externa (Foucambert, 1994).

Apesar de acreditarem que, agindo assim, estão desenvolvendo a habilidade de leitura das crianças, esses professores apenas impedem o desenvolvimento de autênticas estratégias de leitura, como esclarece Holmes (*apud* Giasson, 1993, p. 42): *está demonstrado que o aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá menos possibilidade de compreendê-lo bem do que se fizer uma leitura silenciosa.*

De acordo com Bajard (1994, p. 109), *podemos distinguir duas práticas do texto. Uma é silenciosa e individual e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós chamamos leitura. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos dizer.* Por sua vez, Foucambert (1994) defende que a escrita é uma linguagem que se dirige aos olhos. Por isso, a leitura em voz alta é uma tradução opcional do que já foi compreendido pela leitura, ou seja, a leitura antecede a oralização.

Reforçando o entendimento de que *ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear*, Foucambert (1994, p. 4-5) afirma, ainda, que no processo de atribuição de sentido a uma mensagem, o leitor despreza boa parte dos elementos expressos

e atribui sentido apenas ao que considera significativo, procedimento este que é impossível na leitura oral, pois nesse caso a pronúncia das palavras deve ocorrer na ordem em que se apresentam, ou seja, não dá para pular elementos desconhecidos, nem voltar atrás, para palavras já lidas, cujo significado não foi esclarecido mais adiante. Também não é possível inferir as partes a partir do todo, como faz o leitor maduro ou proficiente, que não decodifica palavra por palavra, mas acessa o todo antes de cada elemento, como propõem Kato (2002), os PCNs (2001), Smith (2003) e Kleiman (1997).

Assim, o modelo de leitura adotado pela maioria dos professores pesquisados pouco contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, à medida que busca avaliar a capacidade de decifração pura e simples. Na verdade, esses procedimentos pouco têm a ver com a leitura propriamente dita. Trata-se apenas da descrição rigorosa da correspondência entre o oral e o escrito (Foucambert, 1994).

Esse mesmo autor explicita, ainda, que essa leitura em voz alta é semelhante a uma tradução, ou uma interpretação, pois o leitor faz mais ou menos o mesmo que uma pessoa bilíngüe: ela pronuncia em português o que compreende do que lê em inglês. Entre os olhos e a boca está o significado. *A leitura em voz alta é muito mais complexa do que a leitura e é difícil imaginarmos como ela poderia propiciar que alguém aprendesse a ler* (Foucambert, 1994, p.34).

Convém lembrar que a prática da leitura em voz alta foi muito valorizada enquanto evento social, como explicita Bajard (1994), numa época, em que eram poucas as pessoas que dominavam o código escrito. Havia seções públicas de leitura, em que a fluência era necessária para que os ouvintes pudessem deleitar-se com a leitura.

Corroborando com a afirmação acima, Vieira (1998, p. 16) esclarece que o *ato de ler em voz alta permaneceu, durante o período que compreende os séculos XVI e XVII, em ambientes, seja na carruagem, no salão e no café, seja na alta sociedade, nos círculos familiares e em noites dedicadas às leituras públicas [...].*

Hoje, no entanto, essa prática tornou-se desnecessária, principalmente, se todos os alunos tiverem o texto às mãos.

3.1.3.2. Resumos de Textos

Além da explicação do professor e dos exercícios passados na lousa ou copiados do livro didático, alguns professores também costumavam pedir que os alunos fizessem resumos do texto lido, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

Eles lêem muito. É costume eu pedir para lerem o capítulo, fazer o resumo e discutir em sala, tirar as dúvidas (PHEM).

Tem duas maneiras que eu gosto de trabalhar leitura: pedindo uma leitura individual e fazer o resumo no caderno ou em grupo, lendo e discutindo com a turma toda. Depois, às vezes, peço para fazer uma síntese daquilo que foi discutido (PGEE).

Costumo trabalhar o texto através da leitura oral, explicação e discussão do assunto, resumo do capítulo e atividades do livro (PHEE).

O resumo é considerado pelos professores como uma maneira de verificar se o aluno compreendeu o texto lido, haja vista a hipótese de que, para compreender um texto, o leitor construiria uma representação global do texto, representação essa que seria um resumo (Giasson, 1993).

Mas, apesar de a habilidade de resumir ser freqüentemente solicitada, tanto na escola quanto no cotidiano de cada um de nós, como recontar um filme, resumir um romance ou uma peça de teatro, o resumo não é tão simples de ser feito. Não basta apenas que se reescreva o texto reduzindo-o de tamanho. Para Giasson (1993, p. 116), *é preciso tomar decisões sobre a importância relativa dos elementos, é preciso relacionar e hierarquizar, o que exige uma participação mais ativa do que apenas compreender*. E isso requer conhecimento de algumas regras, sendo as principais:

1. "O resumo deve representar o pensamento do autor e conter o essencial das informações dadas pelo texto".

2. "Diminuindo o número de palavras utilizadas, o resumo deve apresentar a mesma informação que surge no texto original".

3. "Um resumo é sempre escrito em função de um público particular; é preciso, portanto, ter em conta este fator no modo como se apresentam as informações" (GIASSON, 1993, p. 116).

A preocupação com a necessidade de ensinar o aluno a resumir não é comum entre os professores. Normalmente, solicitam que ele faça um resumo do texto, mas não o orientam sobre como fazer isso. Então, como não poderia ser diferente, o estudante demonstra muita dificuldade para realizar essa tarefa, como explica a PGEE:

Às vezes, eu peço para fazer um resumo no caderno, mas o que na realidade alguns fazem é cópia, porque tem uns que não conseguem resumir, por mais que eu ensine. Às vezes ali, batendo papo, eles copiam trecho sim, trecho não, do livro (PGEE).

Sobre isso, Giasson (1993, p. 130) esclarece que *“a habilidade para resumir um texto desenvolve-se gradualmente e não se deve esperar que estejam dominadas no fim da escola primária. No entanto, é possível sensibilizar pouco a pouco os alunos a estas noções, ajustando a exigências da atividade às suas próprias capacidades”*.

3.1.4. Concepções de Leitura Subjacentes às Práticas Observadas

É importante compreender a perspectiva do professor no trabalho com a leitura porque acredito que a sua concepção a respeito do processo de aprendizagem do aluno determina suas formas de ensinar.

Na concepção sócio-interacionista da leitura, defendida neste estudo, o texto tem tantos significados quantos forem os seus leitores, o que equivale a dizer que, nas turmas pesquisadas, teríamos pelo menos trinta versões diferentes para um mesmo texto estudado, versões estas marcadas e/ou determinadas pela história de vida de cada aluno, seus conhecimentos de mundo, suas vivências.

Entretanto, o relato das práticas observadas aponta para uma concepção estruturalista da leitura, já que postulam o texto como unidade semântica cujo sentido deve ser reconhecido pelo leitor. Pode-se inferir que para esses professores, ler não seja a relação estabelecida entre os interlocutores (leitor-autor) via texto, mas sim o desenvolvimento de atividades que demonstrem a compreensão dos dados referenciais do texto. Ler, portanto, seria apropriar-se do conteúdo referencial do texto. Por isso, quanto mais o aluno tornar visível sua “compreensão”, melhor terá sido sua leitura.

As atividades mais características dessa concepção são aquelas que permitem uma reprodução das informações ou dados do texto, por meio de exercícios, apresentação de seminários ou de resumos, como demonstram os depoimentos:

Sempre que trabalho um texto, peço para o aluno fazer uma leitura individual e depois, fazer o resumo no caderno e resolver alguns exercícios em casa (PGEE).

O que eu uso mais é a leitura mesmo. Além do livro didático, eu costumo apresentar seminários. Mando os alunos pesquisarem, formo os grupos e apresento seminários (PHEM).

Trabalho leitura de forma diversificada: leitura individual, coletiva, sempre permeada com a socialização ou relatos das leituras feitas. Faço também exercícios de interpretação, tanto oral quanto escrito (PPEE).

Corroborando com essa concepção de leitura que considera a existência de um sentido prévio no texto, há os procedimentos que relacionam leitura mais exclusivamente com a aquisição de conhecimentos. Assim, a leitura tem como objetivo principal a formação de repertórios sobre temas e assuntos variados, procedimento utilizado com mais frequência pelos professores que concebem a leitura não como um objeto de estudo, mas como meio de aprendizagem dos conteúdos de suas disciplinas.

Em disciplinas teóricas como a Geografia, a leitura é primordial para compreender os conteúdos trabalhados (PGEE).

Em Ciências, como em qualquer outra disciplina, é necessário ler para interpretar o que está escrito, para então ser capaz de deduzir fatos, reforçar conceitos recém formulados (PCEM).

Através da leitura, o aluno tem mais possibilidade de entender e debater os assuntos trabalhados em sala (PPEE).

Nestes depoimentos, prevalece a noção de que a leitura é uma atividade que depende exclusivamente do próprio texto, responsável por apresentar a informação com o máximo de clareza. Ao leitor cabe apenas a tarefa de “descobrir” os sentidos

do texto, como se estes fossem fixos e independentes de qualquer condição de produção por parte do leitor. Como lembra Kato (2002), trata-se de uma interpretação de leitura, em que o leitor é elemento que apenas coopera ao recuperar o sentido que está contido na forma do texto:

Em sua versão ingênua, a leitura é definida como um ato de adivinhação das intenções do autor, e, na versão mais elaborada, como um ato de comunicação regido por regras conversacionais, isto é, um contrato de cooperativismo. Assim, o escritor é regulado para ser: a) informativo na medida certa, b) sincero, c) relevante e d) claro. O leitor, por sua vez, deverá compreender o objetivo do autor, acreditar em sua sinceridade, procurar a relevância dos subjetivos ao objetivo central e esperar que os objetivos venham codificados através de recursos lingüísticos mais simples (KATO, 2002, p. 69).

Observa-se ainda uma concepção de leitura como ato de decodificação da forma, cujo trabalho com o texto escrito tende a uma abordagem bastante técnica, em que se enfatiza a pronúncia correta das palavras, a obediência aos sinais de pontuação, a ampliação de vocabulário, o significado das palavras, conforme anteriormente explicitado neste relatório. Também os depoimentos a seguir confirmam essa visão de alguns educadores:

Trabalhar leitura é fazer com que os alunos pratiquem bastante a leitura; ajudá-los a criar novos vocabulários, concentrar no que está lendo, associar o imaginário com o seu cotidiano (PMEE).

A falta de concentração compromete o entendimento do texto; assim como não respeitar a pontuação. Devidos às terminologias, uma linguagem que não faz parte do seu vocabulário, os alunos não conseguem associar o que está lendo com o cotidiano (PMEE).

Trabalhar leitura é desenvolver a capacidade de conhecer as palavras (PCEM).

A dificuldade dos alunos está na leitura visual, na pronúncia das palavras do texto (PMEM).

Os alunos não entendem o que lêem porque não buscam o significado dos vocábulos que não conhecem (PCEE).

Os alunos não entendem porque não têm paciência de estarem buscando o significado das palavras desconhecidas (PPEE).

Diante do exposto, há que se admitir que, se as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem objetivos de leitura baseados mais enfaticamente na linha de abordagem sócio-interacionista, é possível afirmar que, embora tenham sido elaborados para mediar o conhecimento acadêmico de leitura e o trabalho pedagógico em sala de aula, parece que tal mediação não tem surtido o efeito necessário, haja vista o desconhecimento dos professores a respeito desta abordagem.

3.1.5 Espaço da Leitura na Escola e nas Salas de Aula

O espaço da leitura na escola e nas salas de aula tem sido objeto de várias pesquisas que apontam a necessidade de se fortalecer a prática dessa atividade na escola (Geraldi, 1997, 2002, 2005; Giasson, 1993, Koch e Elias, 2006; Silva, 2005; Soares 1986, Oliveira, S. M., 2005; Vieira, 1998, dentre outros). Entretanto, o que se verifica é que o aluno lê cada vez menos dentro da escola. Oliveira, S. M. (2005) apontou, em sua dissertação de Mestrado, que apenas 20% do total de 96 horas aulas de Língua Portuguesa, observadas durante a pesquisa, foram destinados à leitura propriamente dita. Mesmo nas escolas onde há bibliotecas, espaço destinado exclusivamente para essa finalidade, os alunos lêem pouco.

Quanto a este estudo, observei que, principalmente na EM, os alunos têm pouco contato com o texto escrito. As leituras que presenciei dentro da sala de aula foram sempre leituras compartilhadas, em voz alta, cuja finalidade era ouvir em seguida a explicação do professor.

Na EM, os textos do livro didático predominavam nas aulas de Ciências e de História. Nas de Geografia, o professor intercala textos retirados da Internet com textos do livro didático e costuma trazer músicas e filmes relacionados ao tema da aula. A professora de Matemática costuma passar na lousa textos explicativos sobre o assunto, retirados de outros livros didáticos porque, segundo ela, o livro adotado pela escola é muito complexo e os alunos têm dificuldade em compreender o conteúdo dele.

Nas aulas de Português, era costume a professora iniciar suas aulas com a leitura de um texto de fundo moral, como uma forma de estimular os alunos a estudarem mais e a buscar o sucesso como cidadão e como profissional, além da leitura de contos e romances, escolhidos pela professora, que pelo não envolvimento dos alunos nas dinâmicas propostas e também nas atividades de perguntas e respostas, foi possível inferir que tais textos não despertaram o interesse e nem desenvolveram o gosto pela leitura.

Convém ressaltar que em nenhuma das duas escolas presenciei trabalhos com a diversidade de gêneros textuais, como orientam os PCNs (2001):

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente (PCN, 2001, p. 54).

E acrescenta:

Não se formam bons leitores solicitando que os alunos leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ele, pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (PCN, 2001, p. 55).

Nas aulas de História, os alunos estavam sempre com o livro didático aberto sobre a carteira, ou porque a professora estava explicando o conteúdo, e cada um era convocado a ler uma parte do texto, ou para completar os exercícios da lousa; raramente para realizar a leitura silenciosa do texto. Esta era feita em casa.

Já na EE, presenciei vários momentos de leitura, tanto nas aulas de Português, quanto nas outras disciplinas. Até nas aulas de Matemática, os alunos costumavam ler os conceitos, definições do assunto a ser explicado pela professora, que passava na lousa um resuminho da explicação para os alunos copiarem.

Nas aulas de História, Geografia e Ciências, apesar de a leitura vir sempre seguida da explicação das professoras, os alunos costumavam ler, no livro didático, primeiro, silenciosamente e depois, oralmente, os assuntos estudados.

O espaço destinado à biblioteca na escola municipal é realmente bom. É bem organizado, tem ar refrigerado, várias obras literárias, infantis e juvenis, bem como dicionários e enciclopédias. Também há quantidade suficiente de mesas e cadeiras.

E, de acordo com afirmações da professora de Português, durante a entrevista, a Direção da escola e o Conselho Deliberativo Escolar investem muitos recursos do PDE na biblioteca:

Eu gostaria que eles lessem mais na biblioteca, porque a Direção da escola aqui dá muita importância à leitura. Metade da verba que vem do PDE é gasta com a biblioteca. Olha aqui, isso tudo aqui que chegou agora – apontando as caixas de livros, ainda lacradas, no chão da biblioteca (PPEM).

Além disso, a escola conta com uma funcionária, contratada pela Prefeitura, para prestar atendimento à comunidade escolar. Mas como ela é contratada para trabalhar pelo período de apenas trinta horas semanais, essa carga horária é distribuída nos dois períodos de funcionamento da escola, ou seja, a biblioteca não fica aberta todos os dias, durante os dois períodos de aula. Há um cronograma que deve ser observado por quem precisa utilizar este espaço para pesquisar ou retirar livros emprestados.

Mas, apesar desse investimento na aquisição de livros e na estrutura física do espaço, a escola não possui projeto de leitura em desenvolvimento durante este ano, conforme declarações da mesma professora de Português:

A outra bibliotecária que tinha aqui, ela desenvolvia a hora do conto, em que ela contava aqui na biblioteca. Ela colocava eles para ler os livros e depois ela escolhia um e discutia com os alunos. Ela contava e colocava eles para reescrever. Agora, este ano não tem nada. Não foi montado nenhum projeto (PPEM).

Como esta entrevista foi realizada praticamente no início do ano letivo, mês de abril, imaginei que a coordenação pedagógica ainda fosse desenvolver algum projeto de leitura durante o ano, até porque a escola atende alunos dos anos iniciais e um projeto de leitura é extremamente importante no trabalho de alfabetização. Mas tal não ocorreu, pois voltando à escola no mês de outubro, perguntei à coordenadora se havia algum projeto de leitura em desenvolvimento, e a mesma respondeu:

___ *Tem que ver com a bibliotecária. Se tiver é ela que sabe explicar como é desenvolvido.*

Confesso que esta fala da coordenadora me deixou preocupada. Como pode a pessoa responsável pelo pedagógico da escola desconhecer o desenvolvimento de um projeto de leitura? Não seria este um dos trabalhos de responsabilidade dela mesma?! Não que ela deva ir para a biblioteca com os alunos, mas que coordene um trabalho de apoio, montando um projeto em parceria com os professores.

Quando, no início deste capítulo, fiz referência ao fato de que não é só o professor que deve ser responsabilizado pelo fraco desempenho dos estudantes nas avaliações de leitura, o fiz pensando exatamente no compromisso de toda a escola com esta questão, que é tão séria.

Realidade diferente foi observada na escola estadual. Lá, as condições de estrutura física da biblioteca são bastante inferiores: não há ar refrigerado, apenas ventiladores; os livros de literatura são escassos e bastante antigos, a considerar o seu estado de conservação; as estantes, encostadas nas paredes, estão lotadas de livros didáticos dos anos anteriores, parecendo mais com um depósito de livros velhos; as mesas e cadeiras, de plásticos, semelhantes às utilizadas em bares e lanchonetes, são desconfortáveis para a leitura. Além disso, por conta de uma política de não valorização da leitura por parte do Governo do Estado, não há uma pessoa designada para organizar o acervo e atender a comunidade escolar ali naquele espaço.

Entretanto, apesar de tantos fatores contrários ao trabalho de leitura, a coordenação pedagógica estabeleceu um cronograma semanal, em que cada turma de alunos, do 1º ao 9º ano, tem um horário reservado para estar na biblioteca. Este trabalho é acompanhado mais especificamente pelos professores de Português, que levam os alunos, orientam as leituras e também realizam o empréstimo dos livros, fazendo o controle em seu próprio caderno de anotações.

Durante a entrevista, a professora de Geografia declarou que valoriza esse momento de leitura na biblioteca e dá dicas de textos que considera importante os alunos lerem:

Às vezes, eu até sugiro que leiam; eu trago alguma notícia da Veja, jornal, falo: 'Óh, quando vocês forem para a sala de leitura, peguem a Veja do dia tal, saiu uma reportagem interessante sobre aquecimento global'. Aí eu comento, como foi agora, no dia 10 de abril, saiu sobre a questão do aquecimento global. Quando há assuntos ligados à minha matéria, aí eu peço pra ler (PGEE).

Durante o tempo em que permaneci na escola, presenciei os professores de Português das outras turmas, junto com seus alunos, realizando leitura dentro da biblioteca.

Também no que se refere à retirada de livros para ler em casa, a falta de um funcionário na biblioteca não é obstáculo para os alunos que gostam de ler, conforme comentário da professora de Português durante a entrevista:

Eu até admiro, às vezes eu passo em frente à casa da Maria³⁵, quando eu to subindo pro CAIC, ela está sentada na porta lendo um livro, mas é livro emprestado daqui da escola (PPEE).

Não basta, portanto, haver investimento no espaço físico da biblioteca e a aquisição de livros novos e diversificados. É preciso uma mudança na mentalidade dos educadores com relação à leitura.

Sobre isso, Vieira (1998) relata em sua pesquisa de Doutorado, em que analisou o trabalho de leitura desenvolvido nas bibliotecas escolares, que chegou a encontrar os livros de literatura trancados em armários, às vezes, na sala da diretora, para que não fossem estragados pelos alunos.

E reforçando a necessidade de se valorizar este importante espaço de construção de conhecimento, afirma:

Considerando que as bibliotecas exercem papel importante na formação de leitores, a escola não poderá, de forma alguma, menosprezá-las. Elas são instrumentos indispensáveis ao alcance de um dos objetivos da escola, que é colocar a criança em contato com o texto escrito (VIEIRA, 1998, p. 10).

Também os PCNs (2001), enfatizam que a formação de leitores competentes requer condições favoráveis para a prática de leitura, que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois o aspecto mais determinante para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura é o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos. Por isso, também são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente para esse objetivo.

Algumas dessas condições são:

³⁵ Nome fictício.

- Dispor de uma boa biblioteca.
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia.
- Planejar as atividades diárias garantindo que as leituras tenham a mesma importância que as demais.
- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor.
- Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, ou se estão entendendo.
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola.
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar (PCNS, 2001, p. 58-59).

Como se vê, são inúmeras as possibilidades que a escola pode criar para favorecer o desenvolvimento da proficiência leitora de seus alunos, bastando para isso um pouco de organização.

3.1.6 Preocupação com a Formação Integral do Educando

Talvez, numa visão ampliada da necessidade de se encontrarem alternativas para os problemas enfrentados pela escola, os quais, muitas vezes, têm origem no social, os educadores pesquisados afirmaram se preocupar com a formação integral do educando, apelando para o aconselhamento e evocando a espiritualidade, por meio de orações e leitura de mensagens que trabalham a auto-estima.

Durante a realização da pesquisa, ouvi, em diversas ocasiões, afirmações emocionadas de que ser professor era uma profissão muito gratificante, principalmente porque possibilitava a oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos honestos e bem sucedidos na vida.

Dentre essas afirmações, merecem destaque as da professora de História e de Português da Escola Municipal:

Eu já tive a oportunidade de ir trabalhar em outra escola, mas eu quero trabalhar num lugar onde eu faça a diferença. Onde daqui a cinco, dez anos, eu encontre um aluno e ele fale assim pra mim: Olha, professora! Lembra de mim? Hoje sou assim... Eu tinha uma aluna o ano passado que

estava grávida e ia abortar o bebê. Era super inteligente, gostava de ler, vinha aqui pra escola, ficava aqui me ajudando [...]. Aí eu trouxe pra ela um livro que mostrava o crescimento do bebê e mostrei como estava o bebê dela que já estava com um mês de gestação. Fui trabalhando, trabalhando isso na cabecinha dela. Ela estava com 14 anos. Quando o bebê dela nasceu, ela falou assim para mim: “Olha a carinha dela, professora. Se não fosse você, ela não estaria aqui”. Então eu marquei. Eu fiz a diferença na vida dela. Ela vai lembrar sempre disso! (PPEM).

Eu sempre comento aqui com o diretor, falo assim: Puxa, Juvenal³⁶, a gente não pode fazer aqui da nossa escola apenas o nosso ambiente de ganhar o pão de cada dia, não. Nós temos que saber que aqui nessa comunidade nós somos algo mais e somos muito importantes. Não é só naquele tempo em que o professor subia no tablado que ficava importante, não. Hoje nós somos importantes e eu tenho prova disso e fico feliz quando eu posso estar ajudando, estar amenizando um problema de um aluno, como o que ocorreu aqui outro dia. E eu fico pensando: Meu Deus, se eu não estivesse presente ali, o que teria acontecido? Quais seriam os rumos que aquele episódio teria tomado? Então, é por isso que eu digo que vale a pena ser professora! (PHEM)

Essa preocupação ficou evidente, também, nos momentos cívicos da EM, em que o diretor reunia todos os alunos daquele período, uma vez por semana, para cantar o Hino Nacional Brasileiro e, juntamente com a equipe de professores e coordenadores pedagógicos celebrarem alguma data comemorativa. Era nessa ocasião que se aproveitava, também, para aconselhar os alunos e também para chamar a atenção para algum acontecimento irregular ocorrido dentro da escola e fazer o repasse de informações.

No interior das salas de aula, era costume realizar a oração do Pai Nosso, todos os dias, no primeiro horário, juntamente com todos os alunos. Esta prática também foi observada na EE: antes da oração, a professora de Matemática costumava pedir a um aluno que fizesse a leitura de uma mensagem do livreto “Minutos de Sabedoria”; a professora de Português sempre formava um círculo com os alunos, em que todos se davam às mãos e, antes de realizar a oração, solicitava aos alunos que expressassem os agradecimentos a Deus. Interessante foi observar que na maioria das vezes era ela quem iniciava a seção de agradecimentos.

E este momento de oração acontecia também nas salas dos professores, nas duas escolas, antes do início das aulas, sempre conduzido pelas coordenadoras pedagógicas.

³⁶ Nome fictício.

Talvez isso reflita uma busca de solução no nível espiritual para os problemas de indisciplina, violência e fracasso escolar os quais tem desafiado os educadores ao longo da história. Por outro lado, pode ser resultado da desmistificação do cristianismo, em consequência da crescente divulgação da prática cristã, através dos meios de comunicação de massa, como rádio e TV.

Embora esta seja uma prática louvável, é oportuno enfatizar que esses educadores poderão contribuir efetivamente para a formação da cidadania de seus alunos e os ajudarão a construir-se como sujeitos sociais críticos e conscientes, se desenvolverem o seu trabalho pedagógico com o objetivo de torná-los leitores proficientes, capazes de *compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz* (PCNS, 2001, p. 41).

Essa demonstração da prática observada evidenciou uma urgente necessidade de referencial teórico que auxilie os professores nas suas reflexões sobre atividades de leitura com seus alunos. É preciso, portanto, possibilitar discussões sobre os estudos atuais relativos ao processo de compreensão da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que estas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Ângela Kleiman³⁷.

A incompreensão da leitura é um problema que afeta o sistema educacional e está contribuindo para o fracasso escolar.

Enfatizei no primeiro capítulo que minha preocupação inicial com esta questão estava relacionada ao mau desempenho dos estudantes brasileiros nos testes de competência de leitura, tanto nacionais quanto internacionais, mas não apenas pensando nos números dessas avaliações, mas na cruel realidade que subjaz a esses números: a exclusão desses jovens da plena participação social, pois entendo, assim como Freire (1987), Foucambert (1994) e Citelli (1994), que o ato de ler está vinculado a uma prática concreta de libertação e de construção da própria história.

Assim, retomando o objetivo da pesquisa, que consistiu em compreender de que forma os professores desenvolviam as atividades de leitura de textos escritos, em sala de aula, de modo a contribuir para a formação de leitores competentes, acredito ter conseguido visualizar alguns aspectos importantes dessa questão, que me possibilitaram esboçar, neste espaço, algumas considerações finais.

Devido à impossibilidade de percorrer todos os caminhos apontados, entendo que apenas dei início a uma discussão importante, que abrirá espaço para reflexões a respeito do desenvolvimento da compreensão leitora, no sentido de efetivar, no ambiente escolar, independente da área curricular, práticas de leitura sustentadas pela noção de interação, que realmente contribuam para a formação de leitores competentes.

A análise das informações obtidas por meio da observação das práticas pedagógicas, juntamente com os depoimentos dos professores e os documentos

³⁷ KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, p. 7.

analisados evidenciou que os nossos alunos continuam expostos ao sistema de educação bancária, tão criticado por Freire (1984, 1987), pois, apesar de serem indivíduos com infinita capacidade de aprendizagem, não conseguem se constituir como sujeitos da leitura propiciada pela escola, já que não são instigados a usar as capacidades desenvolvidas em outros contextos ou a dar sentido e coerência às atividades requisitadas nas aulas de leitura. Ao contrário, o aluno é exposto a atividades banais que apenas restringem sua capacidade de leitura, em virtude da inadequação das práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas na escola. A interação em que se dá a construção dos sentidos do texto ocorre entre este e o professor, que transmite aos alunos o que o autor quis dizer (Kleiman, 1997). Em raríssimos momentos, durante o período da investigação em pauta, o aluno foi colocado livremente diante do texto escrito para refletir sozinho, tirar suas próprias conclusões, selecionar o que era importante para ele, até mesmo para comparar a sua leitura com a do professor.

Em relação aos procedimentos de abordagem do texto escrito em busca da compreensão, foi possível verificar que apenas a estratégia de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, ao início de cada conteúdo novo, era utilizada. Talvez, pela insuficiência de fundamentação teórica adequada (Kleiman, 1993; Smith, 2003), as demais estratégias, como estabelecimento de objetivos para a leitura, seleção, antecipação, inferência e verificação, apontadas por Kato, (2002), Kleiman, (1997), Koch (2006) e Giasson (1993), como formas de melhor compreender um texto escrito, não foram observadas. Também não se fez referência à intertextualidade, aspecto importante a ser considerado no trabalho de compreensão da leitura, pois amplia as possibilidades de entendimento do texto.

Ainda nesse sentido, de acordo com os estudos atuais a respeito da compreensão da leitura (Dias, 2002; Gentile, 2007; Espinoza, 2007; Neves et al., 2006), cada área curricular possui especificidades que devem ser levadas em consideração no momento da aprendizagem, principalmente no que diz respeito aos termos e às características dos textos utilizados nas aulas (Dias, 2002). Por isso, é extremamente importante que o professor tenha clareza de que os objetivos propostos para a leitura e essas particularidades demandam procedimentos de abordagem diferenciados e específicos a cada tipo de texto. Entretanto, em todas as aulas observadas, o procedimento de abordagem dos textos era único, ou seja, não havia diferença entre a exploração de um texto de Geografia e um de

Matemática ou de Português, que consistia basicamente em atividades de perguntas e respostas ou resumos. Kleiman (1993) explica bem essa situação, ao afirmar que:

As concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e suas práticas de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores, utilizados porque são os únicos enfoques disponíveis, não porque eles representem uma história de sucesso (Kleiman, 1993, p.7)

Scheneuwly (2005) também oferece uma explicação, ao tratar da articulação das práticas didáticas como um processo de sedimentação, no sentido vygotskyano do termo:

Um fenômeno extremamente complexo, muito típico da escola, mas também de toda e qualquer prática humana, que podemos chamar de sedimentação, isto é, já existem tradições escolares consolidadas e novas tradições vêm se acrescentar a elas. Isto gera amálgamas absolutamente originais, absolutamente fascinantes, que conhecemos muitíssimo mal. Imaginem, não basta dizer “daqui para frente, trataremos do uso” para que a escola jogue tudo fora e só trate do uso. Ao contrário, há novas camadas de práticas [...] que se acrescentam às práticas já existentes e a escolarização consiste nesse tipo de mistura, de alquimia que acontece porque as camadas se sedimentaram. Aliás, esse conceito de sedimentação é vygotskyano. Para Vygotsky, o comportamento humano é de fato sedimentação de camadas sucessivas que se constroem sobre as outras, sendo que cada uma das camadas tem um efeito sobre a nova (SCHENEUWLY, 2005 - mimeografado, tradução Roxane Rojo).

Desse ponto de vista, o relato das aulas observadas demonstrou um processo de sedimentação, em que práticas da abordagem cognitivista da aprendizagem, como a preocupação em ativar o conhecimento anterior do aluno durante as explicações, a confecção do jornalzinho e a dinâmica da leitura dos contos na EE, foram acrescentadas às práticas consideradas tradicionais. Entretanto, talvez devido ao longo tempo de predomínio destas últimas na escola brasileira, suas marcas são ainda muito fortes e é possível visualizar com nitidez a linha divisória entre as duas camadas. Ou seja, mesmo introduzindo aqui e ali elementos da concepção sócio-interacionista, os professores voltavam para o tradicional, priorizando a leitura em voz alta, o uso exclusivo do livro didático, avaliando a compreensão da leitura por meio de exercícios de perguntas e respostas, etc.

Com base nos encaminhamentos das atividades em sala, é possível afirmar que o trabalho pedagógico em torno da leitura de textos escritos fundamentava-se na concepção estruturalista da linguagem, ou seja, a maioria dos professores

pesquisados demonstrou entender que a leitura é uma captação das idéias do autor, uma atividade decifrativa (Freire, 2006), que não leva em conta as experiências e os conhecimentos prévios do aluno e muito menos a interação leitor-texto-contexto (Giasson, 1993; Koch, 2006; Kato, 2002; Kleiman, 1997). A atenção é toda voltada para o texto, onde, de acordo com essa concepção de leitura, o sentido está centrado, bastando ao aluno se esforçar para captá-lo. O leitor não é considerado enquanto construtor de sentidos, que utiliza várias estratégias de compreensão.

Entretanto, contrariando esse entendimento, vários estudiosos argumentam que a leitura é uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento prévio, em vez de uma mera recepção passiva (Giasson, 1993; Smith, 2003; Kato, 2002; Koch, 2006; Kleiman, 1997; Solé, 1998, dentre outros).

A ativação do conhecimento prévio do aluno é um dos requisitos para a aprendizagem significativa (Ausubel, 1980 e Vigotsky, 1987) e pode, também, servir de motivação para a aprendizagem. Corrobora com esta afirmação a resposta de uma das alunas da EE à pergunta que fiz no questionário: “Em que tipo de texto você têm mais dificuldade de compreensão?” Ela respondeu:

__ *Não existe texto difícil, existe texto que não nos interessa.*

Ou seja, não basta o professor considerar o assunto relevante; é preciso que o aluno também chegue a essa conclusão. É necessário, portanto, que haja, por parte dele, uma disposição em relacionar aos conhecimentos existentes em sua estrutura cognitiva o novo conhecimento, pois, de acordo com Smith (2003), Foucambert (1994) e Ausubel (1980), o que influencia a compreensão de um texto é aquilo que o aluno já conhece sobre o assunto.

Por outro lado, uma razão pela qual a leitura pode tornar-se difícil, ou até mesmo impossível, é a insuficiência de conhecimentos prévios, por parte do leitor. São conhecimentos advindos de experiências adquiridas no cotidiano, nas leituras pessoais, no contato com culturas diferentes.

Entretanto, por meio do questionário aplicado para caracterização sócio-econômica e cultural dos alunos, foi possível inferir que, dado o precário repertório construído, o nível de conhecimento prévio – enciclopédico e de mundo – é mínimo, considerando que a maioria provém de famílias que não cultivam hábitos de leitura e nem possuem condições financeiras para viagens e passeios nas férias ou nos finais de semana, tendo, portanto, um convívio social restrito. Para a maioria deles, o

único contato com a leitura ocorre através da escola. Isso, de certa forma, aponta um dos motivos das dificuldades de compreensão da leitura.

Observei, também, que as atividades de recuperação dos sentidos do texto, tais como explicação, resumos ou seminários, eram entendidas como a leitura propriamente dita e não como atividades posteriores a ela. Solé (1998) chama a atenção para esse fato. Segundo ela, a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão dos alunos e não para o ensino de estratégias que poderão torná-los leitores competentes. Pode-se inferir que para esses professores, o ato de ler não seja visto como a relação estabelecida entre os interlocutores (leitor – autor) via texto, mas sim como o desenvolvimento de atividades que demonstrem a compreensão dos dados referenciais do texto. Nesse caso, prevaleceu a noção de que a leitura é uma atividade que depende exclusivamente do próprio texto, cabendo a quem lê apenas a tarefa de “descobrir” o sentido do texto, como se estes fossem fixos e independentes de qualquer condição de produção por parte do leitor.

Essa concepção sócio-interacionista de leitura, que põe o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor, via texto, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e estimulando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino da leitura (Smith, 2002; Kleiman, 1997; Sole, 1998; Giasson, 1993, Kato, 2002, dentre outros).

Mas, infelizmente, os professores ainda desconhecem esses estudos. E se conhecem, têm dificuldades em colocá-los em prática, possivelmente por causa da formação profissional e das experiências anteriores como alunos, já que boa parte dos professores que compõe o quadro de ensino recebeu formação tradicional.

O fato de os professores não conhecerem as pesquisas atuais relativas aos processos envolvidos na compreensão da leitura pode comprometer a aprendizagem, visto que a maneira como o professor explora a leitura com o aluno influencia a eficácia da compreensão.

Sobre isso, Kleiman (1997) é enfática:

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e

das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada (KLEIMAN, 1997, p. 7).

Ficou evidenciado, portanto, que há necessidade urgente de referencial teórico que auxilie os professores nas atividades de leitura com os alunos, especialmente discussões que norteiem o processo de compreensão de textos escritos.

Preocupe-me, também em observar a importância que se dá à leitura, tanto em sala de aula como nas bibliotecas escolares e constatei que os alunos lêem pouco, como também concluíram outros pesquisadores da leitura (Vieira, 1998; Oliveira, S. M., 2005; Silva, M. R., 2005). Nas salas de aula, predominam os textos do livro didático, apesar de inúmeros outros materiais disponíveis nas escolas, como mapas, jornais, revistas, literaturas infanto-juvenis, etc. O trabalho de leitura nas bibliotecas escolares também não é o recomendável; na escola municipal onde há infra-estrutura adequada, inclusive com uma funcionária para atender à comunidade escolar, não havia projeto de leitura em desenvolvimento, enquanto que, na escola EE havia o projeto de leitura, desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, mas o espaço não era adequado e nem havia um funcionário para organizar o acervo e atender aos alunos e professores.

Toda essa situação demonstrou a falta de uma compreensão de educação para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que poderia usar como estratégia a leitura, preocupando-se, conseqüentemente, com a formação de leitores, tanto no âmbito da escola, como no âmbito das Secretarias de Educação, principalmente da rede estadual, que não implementa programas de incentivo à leitura e nem investe recursos – humanos ou financeiros – nos espaços destinados às bibliotecas escolares. É um paradoxo que essa mesma Secretaria lamente os resultados obtidos por seus alunos nos testes de avaliação de leitura.

Finalizei o capítulo de análise dos dados, reportando-me às falas dos professores, em que afirmaram se preocupar com a formação integral de seus alunos e que acreditam contribuir para torná-los cidadãos honestos e bem sucedidos. Há que entender, no entanto, que não bastam a boa vontade desses educadores, as sessões de aconselhamento, os momentos cívicos na escola, as orações nas salas de aula com os alunos. Tudo isso é válido; ainda mais quando se

analisa a condição social desses alunos e o poder de alcance da escola, que por falta de políticas públicas eficientes, acaba assumindo funções sociais, mas não é suficiente para preparar esses alunos para a vida. Outras intervenções são necessárias. A começar pelo envolvimento e compromisso de todos os educadores, coordenadores e gestores escolares em relação a uma das funções mais importante da escola: ensinar o aluno a ler e a *compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os e inferindo as intenções de quem os produz* (PCNs, 2001, p. 41). Para isso, é fundamental que os educadores de todas as áreas tenham um sério embasamento científico sobre os processos envolvidos na compreensão da leitura.

Encerro estas reflexões, fazendo minhas as palavras de Moraes e Kolinsky (2004):

Duvidamos que o objetivo de alfabetização, não de elite, mas de todas as crianças e de todos os adultos ainda analfabetos do Brasil, seja significativamente alcançado se as autoridades educacionais, os universitários envolvidos de algum modo nas questões da leitura e da escrita e os próprios alfabetizadores não se dispuserem a informar-se sobre – e a examinar objetivamente – os conhecimentos científicos atuais relativos à leitura e à sua aprendizagem (MORAIS E KOLINSKY, 2004, P. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *A Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

AUSUBEL, David. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BENCINI, Roberta e MINAMI, Thiago. O Desafio da Qualidade. *Nova Escola*. São Paulo, n. 196, p. 41, out. 2006.

BERTIN, Terezinha C. H. *Linguagem e Apropriação de Conhecimentos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: 2000.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGATTO, Ana, BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. *Tudo é Linguagem*. São Paulo: Ática, 2007.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas Estratégias de Compreensão em Leitura de Alunos do Ensino Fundamental. *Psic. Esc. Educ.*, jun. 2001, vol. 5, n. 1, p. 19-25. Disponível na Web: <<http://pepsic.bus.org.br/scielo> [acessado em 16/09/2007].

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para um teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001, V. 2.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Entrecruzando Vozes e Tecendo Fios: memórias da trajetória docente de uma alfabetizadora*. Anais 15º Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, 2005 (CD Rom – ISBN 85 – 86091-76-1).

CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). *Aprender Pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARRASCO, Lúcia Helena Marques. *Leitura e Escrita na Matemática*. In: NEVES et al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O Brasileiro da Nokia*. *Veja*. São Paulo, v. 39, n. 28, p. 22, 19/07/2006.

_____. *O Brasileiro e seu Encontro com o Pisa*. In: BORGATTO, Ana, BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. *Tudo é Linguagem*. São Paulo: Ática, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean. *Discursos Sobre a Leitura-1880 – 1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne Marie, CLESSE, Christiane, HEBRARD, Jean. *Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CITELLI, Adilson Odair. *Conceitos de Leitura*. In: MAGNANI, Maria Aparecida et al. (orgs.). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1994. p. 45-51. (série Idéias).

CORACINI, Maria José (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DEMO, Pedro. *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS, Marieta Prata de Lima. *Linguagem de Especialidade no Ensino Fundamental. Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT, n. 04, p.91 – 107, 2002.

ESPINOZA, Ana Maria. *É Preciso Ajudar os Alunos a Entender os Textos de Ciências*. *Nova Escola*. São Paulo: n. 208, p. 20-22, dez/2007.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAMBER, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

GENTILE, Paola. Ensinar a Ler em História, Ciências, Matemática, Geografia. *Nova Escola*. São Paulo: n. 203, p. 42-46, jun/jul 2007.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de Passagem*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das letras. 2002.

_____. (Org.) *O Texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GIASSON, Jocelyne. *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa, 1993.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra e SOUZA, Jane Mari. Não Apenas o Texto, mas o Diálogo em Língua Escrita é o Conteúdo da Aula de Português. In: NEVES et al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

KAERCHER, Nestor André. Ler e Escrever a Geografia para Dizer sua Palavra e Construir o seu Espaço. In: NEVES et al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. *Leitura, Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLÜSENER, Renita. Ler, Escrever e Compreender a Matemática, ao invés de Tropeçar nos Símbolos. In: NEVES et al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl e DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos: Para Quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, César V. Machado e DULAC, Elaine B. Ferreira. Idéias e Palavras na/da Ciência ou Leitura e Escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES et al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MIGUEL, Emílio Sánchez. *Compreensão e Redação de Textos: dificuldades e ajudas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYSÉS, Lúcia. *O Desafio de Saber Ensinar*. Campinas: Papyrus, 1994.

MORAIS, José e KOLINSKY, Regina. A Ciência Cognitiva da Leitura e a Alfabetização. *Pátio*. Porto Alegre. V. 7, n. 29, p.17, fev/abr. 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio (et al.). *Para Quem Pesquisamos Para Quem Escrevemos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Marco A. e MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt (et al.). *Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2006.

NUNES, José Horta. *Formação do Leitor Brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial*. Campinas: Unicamp, 1994.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança*. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka de. *A Política do Silêncio e do Silenciamento no Jogo Discursivo da Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado, UFMT. Cuiabá, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *A leitura e os leitores*. São Paulo: pontes, 1998.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

POGRÉ, Paula. Entrevista. *Pátio*. Porto Alegre. V.7, n. 31, p. 24-27, ago/out. 2004.

POGRÉ, Paula, LOMBARDI Graciela & Equipe do Colégio Sidarta. *O Ensino para a Compreensão: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino – aprendizagem*. Vila Velha, ES: Hoper, 2006.

REZENDE, Andréa Andrade de Siqueira. O Desafio de Formar Leitores. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. V.6, n. 34, p.18, jul/ago.2000.

SEFFNER, Fernando. Leitura e Escrita na História. In: NEVES et al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Ler a Paisagem, o Mapa o Livro... Escrever nas Linguagens da Geografia. In: NEVES et al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. A La Recherche de L'objet enseigné: une démarche multifocale. 2005 (mimeografado. Tradução de Roxane Rojo. In: *Perspectiva*. Florianópolis: v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006).

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos da Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Marlene Rodrigues da. *Práticas de Leitura e Constituição de Alunos Leitores: confronto entre as leituras legitimadas pela escola e a leitura como prática social*. Dissertação de Mestrado, UFMT. Cuiabá, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIFF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (org.). *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e Escrita*. São Paulo: Trajetória/ Unicamp, 1989.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. Educação ou Aprendizagem ao Longo da Vida? *Pátio*. Porto Alegre, ano VIII, n. 31, p. 12-15, ago/out. 2004.

VIEIRA, Javert Melo. *Suportes para o Desenvolvimento da Leitura como Ampliação de Visão de Mundo: uma proposta para Mato Grosso*. São Paulo: USP, 1998 (Tese de Doutorado).

VYGOTSKY, L. S *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO Nº. 16

RONDONÓPOLIS-MT, 29 DE MARÇO DE 2007.

ESCOLA MUNICIPAL.

DISCIPLINA: CIÊNCIAS (FÍSICA).

CONTEÚDO: ELETROSTÁTICA E ELETRODINÂMICA.

INÍCIO: 9H e 20 MIN – ENCERRAMENTO: 11H (duas aulas).

A professora inicia a aula pedindo silêncio e avisando aos alunos que eles vão terminar os cartazes iniciados na aula anterior apenas ao final desta aula. Depois, distribui as cartilhas do Programa Procel (Eletronorte). Antes, porém, de usar essas cartinhas, a professora pede que os alunos abram o livro didático na página 213. Em seguida, pede a uma aluna que leia a definição de Eletrostática e de Eletrodinâmica. Depois, pede que essa mesma aluna explique o que acabou de ler. A aluna tenta expor o que entendeu, sendo auxiliada pela professora, que complementa com algumas informações importantes. Durante essa explicação, a professora repassa, de forma oral, os conceitos de nêutron, elétron e próton, que são as partículas que formam o átomo.

Em seguida, a professora pede que outra aluna leia um parágrafo da cartilha Procel e, em seguida, faz uma explicação, tentando levar os alunos a lembrarem de assuntos já estudados, fazendo perguntas sobre esses assuntos. Eles respondem, mas não de forma completa; a professora, então complementa a informação e segue com a explicação.

Outra aluna lê e a professora procede da mesma forma.

A professora interrompe a leitura de uma aluna para ir buscar um cartaz. Nesse cartaz está desenhada a ação do sol sobre a terra, em contraste à camada de ozônio, que protege a terra. Esse desenho é bastante ilustrativo e a professora demonstra um bom domínio do assunto. Ela explica o efeito dos gases poluentes - o efeito estufa: sem camada de ozônio, os raios ultravioletas penetram na terra e provocam doenças, como câncer de pele.

A professora aproveita o assunto para alertar os alunos sobre os cuidados com o sol, afirmando que eles devem evitar vir para a aula de Educação Física

descalços e que precisam tomar muita água. Afirma, ainda, que não se deve confundir efeito estufa, que é o aquecimento da terra, com camada de ozônio, que é a camada que protege a terra.

A mesma aluna prossegue com a leitura; a professora começa explicar, mas, parece lembrar-se de alguma coisa e pede que os alunos expliquem o que é fotossíntese. Ela cita alguns nomes, mas ninguém consegue explicar. Então, ela mesma o faz.

Percebo todas as carteiras dispostas uma atrás da outra, enfileiradas. Isso porque os alunos já sabem que esta professora não permite que eles se sentem em dupla.

Encerrado o tempo da aula, a professora despede-se dos alunos, avisando que a confecção dos cartazes será retomada no próximo encontro, já que nesta aula não foi possível.

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Nos cursos de formação (inicial ou continuada) você teve conhecimento da importância específica da leitura (dos alunos) para o desenvolvimento das suas aulas? Explique.

2. Qual é, em sua opinião, a importância da leitura para o aprendizado da sua disciplina?

3. Com que frequência você trabalha leitura em suas aulas? De que forma trabalha?

4. A que você atribui a dificuldade dos alunos em compreender um texto escrito?

5. Você concorda com a idéia de que quem deve trabalhar leitura é apenas o professor de Português? Por quê?

6. O que você entende por “trabalhar leitura?”

7. Você utiliza o livro didático em suas aulas? Como?

ANEXO 3
QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

1. Endereço residencial: _____
- 1.1. Reside com os pais? _____ Em caso negativo, com quem? _____
2. Escolaridade do pai: _____
3. Escolaridade da mãe: _____
4. Profissão do pai: _____

5. Profissão da mãe: _____
6. Idade e local de nascimento: _____
7. Tem irmãos? _____ Quantos? _____
- 7.1. Nº de pessoas na família: _____ Quantos trabalham? _____
- 7.2. Renda familiar: _____ salários mínimos.
8. Tem computador em casa? _____ Acessa a Internet? _____
9. Vocês costumam passear nos finais de semana? _____ Aonde vão? _____
10. Você já foi ao cinema? A que filme assistiu? _____
11. Sua família costuma viajar nas férias? Para onde vão? _____
12. O que você costuma fazer nas horas vagas? _____
13. Você gosta de ler? Por quê? _____
14. Que tipo de livros você costuma ler _____
15. Quantos livros você lê por mês? _____
15. Seus pais costumam ler em casa? Que livros ou revistas eles lêem? _____
16. Quando e qual foi o último livro que você leu? _____
17. Você acha importante ler? Por quê? _____
18. Você acha que é possível viver sem leitura? Por quê? _____
19. Que tipo de textos ou de livros você costuma ler na escola? _____
20. Você tem alguma dificuldade em compreender os textos estudados na escola? Quais os textos mais difíceis? _____
21. Em sua opinião, quais são as principais causas dessa dificuldade? _____

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Escola: _____ Disciplina: _____

2. Formação Acadêmica:

Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Pós-Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

3. Experiência Profissional:

Tempo de serviço na área de formação: _____

Tempo de serviço nesta Instituição: _____

Trabalha em outra Instituição? _____ Qual? _____

Fases / ciclos em que atua: _____

Carga horária total de trabalho semanal: _____

Período(s) em que trabalha: _____

Participa da hora atividade na escola? _____

Que atividades são desenvolvidas na hora atividade? _____

4. Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

ANEXO 5b

TEXTO “DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS ÁGUAS”

De acordo com a “Declaração Universal dos Direitos da Águas”, ela é seiva, do nosso planeta e condição essencial de vida na terra. Confira os artigos:

Artigo 1 – A água faz parte do patrimônio do planeta; cada Continente, cada povo, cada região, cada cidade é plenamente responsável aos olhos de todos.

Artigo 2 – A água é seiva do nosso planeta, condição essencial de vida de todo ser, animal ou vegetal.

Artigo 3 – Os recursos naturais de transformação da água em água potável são lentos, frágeis e muito limitados. Assim sendo, a água deve ser manipulada com racionalidade, precaução.

Artigo 4 – O equilíbrio e o futuro do nosso planeta dependem da preservação da água e de seus ciclos.

Artigo 5 – A água não é somente uma herança dos nossos predecessores; ela é, sobretudo, um empréstimo aos nossos sucessores.

Artigo 6 – A água não é doação gratuita da natureza; ela tem um valor econômico: é rara em algumas regiões do mundo.

Artigo 7 – A água não deve ser desperdiçada, nem poluída, nem envenenada.

Artigo 8 – A utilização da água implica no respeito à lei. Sua proteção constitui uma obrigação jurídica para todo homem ou grupo social que a utiliza.

Artigo 9 – A gestão da água impõe um equilíbrio entre os imperativos de sua proteção e as necessidades de ordem econômica, sanitária e social.

Artigo 10 – O planejamento da gestão da água deve levar em conta a solidariedade e o consenso em razão de sua distribuição desigual sobre a terra.

OBS: Texto trabalhado na aula de Geografia da Escola Municipal, no dia 22 de março de 2007.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)