

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**EM BUSCA DOS PRODUTORES DE SENTIDO  
NA AULA DE LEITURA**

**Lilian Cristina Buzato Ritter**

**MARINGÁ  
1999**

**LILIAN CRISTINA BUZATO RITTER**

**EM BUSCA DOS PRODUTORES DE SENTIDO  
NA AULA DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia A. Lopes Benites.

**MARINGÁ**

**1999**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

*Profª Drª Sônia A. Lopes Benites*  
(orientadora)

---

*Profª Drª Vanderci de Andrade Aguilera*

---

*Profº Drº Renilson José Menegassi*

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo. Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos(...): ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação. Só buscar o sentido faz realmente sentido. Tirando isso, não tem sentido.

Paulo Leminski

## AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação (MEC), Fundação Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa recebida.

À professora Dr<sup>a</sup> Sônia Aparecida Lopes Benites, orientadora e amiga, pela dedicação, compreensão, confiança e espírito de liberdade com que me conduziu nesta pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup> Vanderci de Andrade Aguilera, pelo respeito e relevantes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Dr<sup>o</sup> Renilson José Menegassi, profissional que me motivou a pesquisar sobre o ensino da leitura, pelo incentivo e também pelas importantes sugestões dadas no momento do exame de qualificação.

À professora Maria Céli Beraldo Pazini, pessoa que sempre me serviu de exemplo profissional e acadêmico, pelas contribuições dadas ao trabalho.

Aos professores do Programa, que constantemente me apoiaram.

Aos meus colegas de turma, com os quais dividi ansiedades, dúvidas, fracassos e vitórias.

À Andréia, secretária do Curso de Mestrado, pela eficiência e carinho.

À professora, alunos e coordenadoras da instituição em que foi realizada a pesquisa.

Ao Lucas e Vinícius, luzes da minha vida.

Ao José Luiz, cúmplice e companheiro nos bons e maus momentos presentes nesse percurso.

A toda minha família, que me auxiliou e acreditou no sucesso deste trabalho.

## LISTA DE SÍMBOLOS NAS TRANSCRIÇÕES

P	-	professora
A	-	aluno
A <sub>xx</sub>	-	fala simultânea de alunos
...	-	pausa
::	-	pausa prolongada
(( ))	-	comentários da pesquisadora
F (1,...)	-	número de fala
Maiúsculas	-	ênfase ou acento enfático
(( ?? ))	-	fala incompreensível
]	-	turno coincidente

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – O ensino da leitura, a partir da articulação dos enfoques cognitivo e discursivo .....	23
QUADRO 2 – Atividades realizadas por J. para exploração dos textos .....	70
QUADRO 3 – Conceitos de J. sobre o processo de leitura, sobre si mesma e sobre o aluno.....	71
QUADRO 4 – Como a professora vê sua aula de leitura.....	72
QUADRO 5 – Avaliação dos alunos .....	75
QUADRO 6 – O processo geral de uma aula de leitura .....	91

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Transcrições das aulas gravadas .....	103
ANEXO 2 - Roteiro da entrevista inicial.....	120
ANEXO 3 - Questionário entregue aos alunos .....	121
ANEXO 4 - Textos utilizados por J. ....	122
ANEXO 5 - Questões de interpretação textual (texto 2).....	124

## RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, procurou analisar o tipo de aula de leitura que uma professora de Língua Materna, do ensino fundamental, pertencente a uma escola pública da rede de ensino do Paraná, ministra a seus alunos. O referencial teórico, partindo de uma visão interacionista da linguagem, ancorou-se também na Análise do Discurso de linha francesa e nos estudos cognitivos da Psicolinguística. A investigação revelou, nas aulas de leitura observadas, o predomínio de uma visão tradicional de linguagem, em que se concebe a leitura como decodificação, como busca do sentido único do texto. Essa visão decorre de inconsistência teórica da professora somada à existência de certas imagens interiorizadas por ela, tais como: o professor deve ser informador, o controlador, o avaliador; o aluno, o recebedor; a sala de aula, o lugar de transmissão de conhecimento. Este posicionamento da professora e o silenciamento dos alunos elegem o livro didático como o único “produtor de sentido” da aula de leitura, levando à formação de pseudo-leitores, ou, em outras palavras, leitores desprovidos de criticidade, decifreadores da mera linearidade do texto.

Palavras-chave: professor, aula, leitura.

## ABSTRACT

The present qualitative research, of applied nature, aimed at analyzing the kind of reading class a mother tongue teacher of elementary school, from a public education system of Paraná State, ministers to her students. The theoretical referential, assuming an interactionist view of the language, also found support in the Discourse Analysis of French trend and on Psycholinguistic cognitive studies. The investigation revealed in the observed reading classes, the predominance of a traditional view of the language, in which the reading process is conceived as a decodification, as a search for the text single meaning. This approach is due to teacher's theoretical inconsistency added to the existence of certain images she incorporated, such as: teacher must be the informer, the controller, the evaluator; the student is the receptor; the classroom is a place to acquire knowledge. This teacher's view and the students' silentness end up electing the text book as the only one "to make sense" in reading class, leading to a formation of pseudo-readers or, in other words, readers deprived of critical reasoning, mere decipherers of the text linear quality.

Key words: teacher, class, reading.

## SUMÁRIO

LISTA DE SÍMBOLOS NAS TRANSCRIÇÕES .....	v
ÍNDICE DE QUADROS .....	vi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
<b>I - O ENSINO DA LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA.....</b>	<b>7</b>
1.1 Concepções de linguagem e ensino de língua materna .....	7
1.2 Por uma abordagem sociocultural de leitura na escola.....	12
1.3 Algumas faces da leitura escolarizada.....	24
1.3.1 Leitura oral: prática de produção de sentido? .....	26
1.3.2 Imagens cristalizadas dos “sujeitos” da aula de leitura .....	30
1.3.3 O legítimo produtor de sentido: o livro didático.....	31
1.4 O professor de leitura e o professor leitor .....	33
1.4.1 O perfil do professor leitor e suas implicações pedagógicas .....	34
1.4.2 A formação do professor leitor.....	35
1.4.3 A leitura segundo os textos oficiais .....	41
<b>II - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
2.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....	48
2.1.1 A escola pesquisada .....	49
2.1.2 Perfil do sujeito 1 – a professora .....	50
2.1.3 Perfil do sujeito 2 – os alunos.....	51
2.2 Os instrumentos de pesquisa.....	51
2.2.1 O foco da pesquisa: a aula de leitura .....	52
2.2.2 Entrevistas com J.: o ângulo teórico da professora .....	53
2.2.3 O questionário: certas imagens presentes nos alunos .....	55

III - ANALISANDO AULAS DE LEITURA.....	56
3.1 Atividades desenvolvidas para a exploração de textos.....	57
3.2 As aulas de leitura, segundo os alunos.....	74
3.3 As relações humanas na sala de aula .....	77
3.4 Com a palavra, a professora.....	82
IV - TRILHANDO OUTROS CAMINHOS.....	85
4.1 Uma proposta metodológica de leitura.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	97
ANEXOS.....	102

## INTRODUÇÃO

Faz-se necessário iniciar este trabalho de uma maneira um tanto clichetescas, embora relevante, para emoldurar o cenário da pesquisa. Não nos restam dúvidas da importância da leitura para a formação de um cidadão crítico, pois ela estimula o pensamento e a criatividade, possibilita a assimilação e a sistematicidade de informação. Mais do que isso, a relação entre os hábitos de leitura de uma sociedade com seu desenvolvimento social é destacada por Allende & Condemaráin (1987) quando afirmam que:

*As pessoas que não lêem tendem a ser rígidas em suas idéias e ações e a conduzir suas vidas e trabalho pelo que se lhes transmite diretamente (...) o hábito da leitura tende a formar pessoas abertas ao intercâmbio, orientadas para o futuro, capazes de valorizar o planejamento e aceitar princípios técnicos e científicos. (p.17-8)*

Então, podemos asseverar que a pessoa que não lê (e aqui concebemos a leitura como um processo de reconstrução de significados de um texto, aspecto que extrapola a decifração) torna-se dependente de outrem, já que é incapaz de reformular ou reconstruir conhecimentos em novas posturas e produzir uma leitura crítica do mundo. Sabemos que uma sociedade não-leitora emperra seu crescimento social, pois a rigidez, a dependência, a mecanicidade não geram produção. Por isso,

a leitura é considerada uma das práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, constituindo-se em um índice de desenvolvimento dos povos.

Embora tenha reconhecida sua função sociocultural, a focalização da questão pedagógica da leitura revela um paradoxo pois, se do lado de fora da escola, ela assume esta perspectiva significativa para o leitor, produzindo efeitos de sentido, por outro lado, a leitura na escola ou “*escolarizada*” é realizada, na maioria das vezes, de forma mecânica, desprovida de significação para o leitor.

Este tratamento dado à leitura na escola contribuiu para a instauração da “*crise no ensino de Português*”, decorrente da insuficiência do modelo de ensino vigente, que não dava mais conta da realidade sócio-econômica. Diante dessa crise, questionaram-se as concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e de linguagem que traduziam um modelo-padrão a ser seguido, baseando-se na pedagogia do certo e errado. Em específico, ao ensino da leitura contestou-se a priorização dos aspectos decodificadores, da “*performance*” de como dizer o texto, da legitimação de uma única leitura, via material didático. Refletiu-se também sobre o papel do professor dentro desse processo já que, por suas condições históricas, ele assumiu somente a função de reproduzir sentido, comprometendo sua história de leitura.

Como é sabido, todo esse contexto culmina em uma revisão exaustiva do ensino da Língua Materna, na qual o papel da Lingüística tem sido fundamental, por promover uma abertura teórica direcionada para a transformação do ensino tradicional, via teorias relativamente recentes, tais como a Lingüística Textual, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, a Psicolingüística, a Pragmática e outras. Essas teorias propõem, basicamente, novas posturas ao professor diante da prática de leitura, da produção oral e escrita, da variação lingüística, do ensino da

gramática, sempre ancoradas em uma concepção interacionista de linguagem, a qual se volta para o contexto social da língua.

Desde a década de 80, há um interesse, tanto por parte das Secretarias de Educação, como das Instituições de Ensino Superior, em levar ao professor dos ensinos fundamental e médio, essa nova proposta de ensino de Língua Materna. Porém, constatamos com Geraldi (1994) que essa propagação é lenta, esparsa, tímida porque prevalece ainda, em muitos professores, uma imagem de ensino de língua relacionado tão somente às regras tradicionais de gramática.

Assim, chegamos ao foco principal deste trabalho: observar se as teorias recentes do ensino de Língua Materna estão presentes na sala de aula, e em específico, nas aulas de leitura. Lançamos nosso olhar para o tipo de aula de leitura a que nosso aluno do ensino fundamental é exposto, visando promover uma melhor compreensão da forma como o professor concebe o processo de ensinar e aprender leitura, pois acreditamos ser a sala de aula o local mais apropriado e revelador para uma investigação.

Decorreu deste objetivo a necessidade de uma pesquisa de natureza aplicada e qualitativa em Língua Materna, que buscasse analisar a metodologia utilizada pelo professor em aulas de leitura. Indagações sobre como essas aulas podem ajudar na formação de leitores, bem como sobre seu papel na construção do conhecimento da própria língua, são aspectos fundamentais para se avaliar a pertinência e a relevância deste estudo para o processo ensino-aprendizagem.

Houve também o intuito de reunir subsídios que provoquem reflexões nos professores de Língua Materna, especialmente os do ensino fundamental, sobre a metodologia utilizada em suas aulas de leitura, auxiliando-os a compreender melhor o processo de ensinar-aprender. Parece-nos que a tarefa de um pesquisador voltado

para a sala de aula é colocar-se como um cooperador do professor, alguém que lhe possibilite a interpretação de suas ações, proporcionando-lhe a reflexão crítica em torno da sua própria prática.

Nesse sentido, a principal pergunta deste trabalho é:

- Quais são as concepções de linguagem e de leitura que as aulas de leitura em Língua Materna refletem?

Ligadas a essa pergunta, levantamos outras como:

- As concepções de linguagem e de leitura apresentadas em tese pelo professor são as mesmas que emergem em sala de aula?

- A prática conduzida nas aulas de leitura contribui para a formação de leitores?

- Como se dá a produção de sentido nas aulas de leitura?

É necessário pontuarmos aqui que, segundo a linha teórica discursiva, é nas relações estabelecidas entre o texto, o autor e o leitor, que se constitui o sentido do texto. (Orlandi, 1996a). Assim, quando falamos em “*produção de sentido*” na aula de leitura, assumimos a inexistência de um sentido único para o texto, apesar de admitirmos que existe um sentido consensual. Porém, o consenso da leitura de um texto, em sala de aula, deve dar espaço à pluralidade de leitura, ou seja, à possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras.

Como Abrahão (apud Duarte, 1991, p.123), entendemos o texto como um “dispositivo de sentido e não somente como um lugar de manifestação de uma multiplicidade de traços”. Ele não é um produto acabado, fechado, mas, ao contrário, a significação do texto engloba tanto o processo da história de leitura do seu leitor, como também da história de leitura do seu autor (momento da sua produção).

Para discutir e refletir sobre os resultados desses questionamentos, dividimos esta pesquisa em seis partes.

Após esta introdução, apresentamos, no primeiro capítulo, uma revisão bibliográfica a respeito da concepção interacionista de linguagem, das teorias cognitivista e discursiva que auxiliam na adoção de uma perspectiva sociocultural para o ensino da leitura. Essa fundamentação permite, igualmente, a compreensão da chamada leitura “escolarizada” e, por último, de questões relacionadas à formação do professor-leitor.

O segundo capítulo descreve a metodologia da pesquisa, ressaltando sua natureza, os instrumentos embasadores da coleta de dados, bem como o detalhamento dos sujeitos e do cenário da investigação. É interessante ressaltarmos que o *corpus* foi coletado através de observações de aulas, notações de campo, gravações em áudio de 05h/a de aulas de leitura, entrevistas com a professora e aplicação de um questionário aos alunos de uma 6ª série, do ensino fundamental, da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

A análise e a discussão dos dados, à luz da teoria anteriormente discutida, são apresentadas no terceiro capítulo, que se divide em seis seções específicas. Na primeira seção, as aulas observadas são descritas a partir da metodologia utilizada e das concepções teóricas a ela subjacentes. Na seção seguinte, discutimos a visão do aluno em relação às suas aulas de leitura. A seguir, refletimos sobre o relacionamento do professor-aluno e aluno-aluno, durante as aulas observadas, para a construção dos sentidos dos textos. Focalizamos, igualmente, a avaliação da professora sobre o retorno dos resultados da pesquisa.

No quarto capítulo, passamos a possíveis encaminhamentos metodológicos para a construção de uma aula de leitura com base cognitivo-discursiva.

Encerrando o trabalho, primeiramente retomamos as perguntas de pesquisa e de forma geral, refletimos sobre a construção das aulas de leitura observadas. Em seguida, comentamos algumas imagens estabelecidas no magistério em relação à produtividade e ao desempenho do professor em sala de aula.

# CAPÍTULO I

## O ENSINO DA LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA

Para dar conta da análise proposta nesta pesquisa, sob a perspectiva sociocultural do ensino da leitura aqui pretendida, é necessário nos posicionarmos teoricamente diante de certos aspectos relevantes, que serão discutidos em quatro momentos: a concepção de linguagem e o ensino da língua materna; algumas concepções teóricas de leitura; certas práticas escolares de leitura; a formação do professor-leitor.

### **1.1 Concepções de linguagem e ensino de língua materna**

A questão fundamental para o ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem, pois a toda metodologia utilizada subjaz uma concepção, uma postura teórica e política norteadora de toda prática:

*(...) antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula. (Geraldi, 1997a, p.40)*

De acordo com Geraldi (1997a) têm-se levantado três possibilidades distintas de se conceber a linguagem: forma de expressão do pensamento, meio de comunicação e lugar de interação humana.

A primeira delas, a que vê a linguagem como expressão do pensamento, admite uma única forma correta de falar e escrever. A ela se relaciona uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, que se preocupa com a relação entre linguagem e pensamento: se eu falo mal, eu penso mal. Trata-se de uma concepção de linguagem normativa, na qual as alterações são tidas como corrupções da norma padrão. Nesse sentido, Matêncio (1998) afirma que a norma padrão é vista como uma ordem “*natural*”, e o caráter histórico e constitutivo da linguagem é negado, já que se prioriza o ensino da gramática tradicional (GT).

A segunda visão encara a linguagem como meio de comunicação e é representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo Estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo Gerativismo (a partir de Chomsky). O primeiro, deixando de lado o estudo normativo, passou a realizar um estudo descritivo da relação das estruturas da língua, introduzindo a noção de níveis de língua. Entretanto, embora reconheça a existência das variedades lingüísticas, utiliza esse conhecimento para validar a busca da homogeneidade, uma vez que defende a concepção de língua como uma rede de relações independente do falante.

Para o Gerativismo interessa gerar novas construções de frases, através de um sistema de regras de substituição. Mais do que descrever a relação das estruturas da língua, o objetivo da descrição é representar a “competência” do falante-ouvinte ideal, ser abstrato que está acima das variações presentes no desempenho. Em ambos os casos, a língua é vista como um código virtual, isolado de sua utilização.

Geraldi (1996) afirma que a Lingüística, graças à herança do estruturalismo francês, debruçou-se sobre a descrição da língua, relegando a segundo plano a discussão sobre a concepção de linguagem subjacente às análises que produziu. Apenas no final deste século é que se voltou ao paralingüístico, reaproximando-se da Filosofia da Linguagem, da Psicologia Social, da Sociologia, ao centrar sua preocupação na “compreensão do próprio fenômeno da linguagem e de seu funcionamento” (p.128).

Essa aproximação ocorreu pelo desenvolvimento de um conjunto de questões que basicamente, podem ser agrupadas, de acordo com Geraldi (1996), em 5 blocos: o fenômeno da dêixis, que levou a ciência lingüística a pensar no enunciador; o fenômeno da modalidade, que fez com que se abandonasse a análise formal para se compreender as relações do enunciador com os fatos que enuncia; o fenômeno da performatividade, que definiu como objeto da lingüística as regras sociais constitutivas dos atos que se praticam ao falar; os fenômenos da polissemia e duplo sentido, sob os enfoques pragmático, discursivo, conversacional, que revelaram o implícito da linguagem e, por fim, os fenômenos da polifonia e da heterogeneidade, que levaram a “uma redefinição do sujeito discursivo como lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas” (p.129).

Em conseqüência desses avanços, surge uma concepção de linguagem que se funda no acontecimento, no momento em que se fala, e isso pressupõe um trabalho lingüístico. Como tal, o processo de produção de discursos torna-se essencial e o uso social da linguagem passa a ser objeto de estudo e processo de apreensão.

Até então, não se extrapolava o nível da frase; também não se focalizava o uso lingüístico, o implícito, o relacionamento entre os interlocutores, o contexto, os elementos extra-lingüísticos. A partir daí, a linguagem passa a ser vista como lugar de interação humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a linguagem de seu contexto social.

Correlata a essa concepção de linguagem, redefine-se a concepção do sujeito como constitutivo na e pela linguagem. Geraldi (1996) ainda afirma que admitir a “*constitutividade*” do sujeito e da linguagem implica admitir nossa “*incompletude*”, nossa “*insolubilidade*” e o “*caráter aberto*” das categorias com as quais opera o processo de constituição. Dessa forma, “o sujeito constitui-se nos processos interativos de que participa, elegendo o fluxo de movimento como seu território” (p.132). Analogamente, atividades de leitura e escrita, consideradas como forma de interação, são espaços também de constituição do sujeito. Portanto, o reconhecimento do outro e dos recursos expressivos utilizados não bastam para que ocorra a interação. É preciso ultrapassar esse reconhecimento, para se chegar à compreensão e por isso, “(...) toda leitura e escritura são sempre co-produções materializadas na seqüência textual” (p.132).

Geralmente, as visões anteriores à terceira concepção de linguagem são agrupadas sob o rótulo de lingüística imanente, e empregadas no chamado ensino tradicional.

As conseqüências dessas diferenças de posicionamento teórico e político podem ser notadas no ensino de língua materna. Dessa forma, enquanto a natureza da língua, na visão tradicional, é abstrata e homogênea, para a interacionista é concreta e heterogênea. Se, tradicionalmente, o objetivo de ensino é a competência lingüística, agora o alvo passa a ser a competência discursiva e, enquanto, para

atingir o primeiro tipo de objetivo, a metodologia é direcionada para o domínio do código, para o segundo, é direcionada para o uso da língua em situações concretas. Portanto, atualmente, o objetivo do ensino da língua materna é dar condições para que o aluno tenha domínio pleno das atividades verbais: ler criticamente, atribuindo sentidos ao texto, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos explícitos e dentro da modalidade adequada, refletir sobre a própria linguagem. Só se concebe o estudo da língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação, no qual seus usuários sejam sujeitos.

Similarmente, o ensino da leitura, uma das práticas do ensino da língua materna, também está em dois pólos. O primeiro, segundo a visão tradicional, concebe a leitura somente como decodificação, como uma reprodução daquilo que o autor diz. É a leitura linear, a qual preconiza um único sentido ao texto e vê o aluno como um ser passivo, um receptáculo de informações, contribuindo para formar pseudo-leitores, carentes de reflexão e crítica. O segundo, de acordo com a visão interacionista de ensino, concebe a leitura sob uma perspectiva sociocultural, uma prática discursiva. É a leitura das entrelinhas, do implícito, cujo sentido também está à parte do texto, podendo-se chegar a uma pluralidade de leituras. O leitor é, aí, um sujeito ativo, um produtor dos sentidos do texto, pois o ato de ler pressupõe uma (re)construção de sentidos. O que interessa aqui é a leitura crítica que, de acordo com Silva (1997), pressupõe a

*(...) constatação, a reflexão e a transformação de significados, a partir do diálogo-confronto de um leitor com um determinado documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, um empreendimento mecânico. (p.152)*

No próximo item, refletiremos mais detidamente sobre essa concepção de leitura, seus precursores teóricos, seus objetivos e funções, em contexto escolar.

## 1. 2 Por uma abordagem sociocultural de leitura na escola

Muitos são os conceitos sobre o que vem a ser a leitura e quais os fatores que a pressupõem. Neste momento, o que propomos é discutir o que é ler, a partir de concepções teóricas que ultrapassem a perspectiva mecânica e decodificadora do ensino da leitura. Primeiramente, apontaremos as mudanças no âmbito das teorias sobre ensino/aprendizagem que abriram caminho para essa nova abordagem na pedagogia da leitura. Por fim, refletiremos sobre alguns aspectos da teoria cognitivista e da análise do discurso que solidificam a perspectiva sociocultural do ensino da leitura.

Segundo Suassuna (1998), é a partir da década de 60 que os modelos explicativos da lingüística dão status científico aos fenômenos não-lingüísticos, ou seja, àqueles que cercam a enunciação, questionando a concepção de língua enquanto mero código. Nas décadas de 70 e 80, graças à investigação de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, ocorre, no âmbito da alfabetização, um grande crescimento da *“psicogênese da escrita”*, que, basicamente, postula os atos de ler e escrever como produtos socioculturais e, para que haja aprendizagem, pressupõe a necessidade de reflexão sobre as funções e os usos sociais da linguagem.

Já no início deste século, Vygotsky (apud Suassuna, 1998) apontava para a dimensão cultural do ato de aprender, refletindo sobre o papel institucionalizado da escola no processo ensino-aprendizagem. A autora destaca que para a psicologia sócio-interacionista “a aprendizagem resulta das interações que sujeitos históricos estabelecem entre si e com o real à sua volta. Os signos e símbolos - produção cultural por excelência - seriam condição e possibilidade das interações” (p.44).

No Brasil, o pedagogo Paulo Freire (1984), precursor da pedagogia libertadora, destacando a função social da escola, assevera que não há leitura sem percepção crítica, interpretação e “reescrita” do que foi lido, caso contrário, o resultado será somente o conhecimento do objeto de que o texto fala. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p.11-2).

Assim, segundo o enfoque sócio-interacionista, o conhecimento é mediado pelo social, sendo a aprendizagem um processo integrado, caracterizado por transformações contínuas que se realizam entre si, entre os indivíduos e o meio social. É claro que esses princípios colocam sob questionamento o modelo tradicional de ensino e abalam toda e qualquer posição de poder: o professor como o único detentor do saber; o aluno como ser passivo e vazio de conhecimento; a sala de aula como o único espaço de aprendizagem; o conhecimento como um dogma a ser ensinado; a leitura como mera decifração e extração de informação. Nesse sentido, Suassuna (1998) conceitua leitura como: “(...) um processo de construção do significado, para o qual concorrem fatores estritamente lingüísticos, mas não apenas eles, e, sim, também, estratégias não-lingüísticas de vários níveis, inclusive cognitivas e culturais” (p.48).

Em relação ao aspecto cognitivo desse processo, a preocupação volta-se para o interior do leitor no momento do próprio ato de leitura. Em trabalho anterior (Ritter, 1995)<sup>1</sup>, já destacávamos autores como Cabral (1986), Goodmann (1990), Scott (1983), Meurer (1988), Kato (1985), Kleiman (1993), que concebem o ato de ler sob seu aspecto cognitivo, no qual se colocam em prática conjuntos de habilidades e/ou estratégias de leitura que vão em busca do significado do texto.

---

<sup>1</sup> Monografia de Especialização em Lingüística Aplicada – UEM, 1995.

Cabral (1986) define leitura como “ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente” (p.12). Essa concepção constrói o leitor como um participante ativo do processo da leitura, pressupondo uma inter-relação entre texto, leitor e conhecimentos prévios, processo pelo qual ele tem condições de criticar, criar, reescrever e produzir outro texto. Dessa forma, segundo a autora, a leitura ultrapassa a decodificação de sinais, a realização de atividades mecânicas, fazendo com que a visão de mundo do leitor seja modificada.

Sob essa perspectiva, tem-se um outro fator relevante: já que ler não é mais apenas decodificar, a partir de que critérios pode-se definir a proficiência em leitura? Goodmann (1990) considera que há dois componentes essenciais da proficiência em leitura: a) efetividade, que consiste na busca de um significado que deve ser compreendido; b) eficiência, que consiste na utilização da menor quantidade de informação, energia e esforço, sendo efetivo. A partir daí, a proficiência em leitura não segue um padrão preciso e tampouco encaixa-se somente em valores, como “*bom*” ou “*mau*”. O leitor proficiente seleciona o que lê, de acordo com seus objetivos, buscando o significado, ou seja, a “*efetividade*”. Segundo o autor, a leitura é um “*jogo de adivinhações*”, as quais são testadas a partir do trabalho pelo conhecimento lingüístico, conceitual e da experiência do leitor.

Dentro da mesma linha teórica, Smith (1989) entende a leitura como uma interação entre o leitor, portador de informação não-visual (conhecimento prévio), e o texto (informação visual). Para ele, uma situação de leitura fluente exigiria certos comportamentos do leitor:

*Os leitores experientes (quando estão lendo fluentemente) (...) utilizam a informação não-visual, a fim de compreenderem, (...) assumem controle do texto através das 4 características da leitura significativa - sua leitura é objetiva, seletiva, antecipatória e*

*baseada na compreensão. Os leitores inexperientes, (...) dependem mais das palavras reais no texto quando lêem, porque estão exercendo menor controle sobre sua leitura, são mais dominados pelo texto, falta-lhes o objetivo, seletividade, antecipação apropriada e compreensão. (p.210)*

Foucambert (1997), resumindo os postulados de Goodmann e Smith, afirma que:

*(...) a leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso à significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado. (p.78-9)*

Scott (1983) também afirma que “é sabido que o leitor competente normalmente não lê literalmente, mas sim, busca o significado. De certo modo, procura algo que não se encontra no texto e nessa busca cria significado” (p.101). Segundo ele, entre os fatores importantes nessa busca de significado encontram-se o conhecimento prévio, o conhecimento do mundo (informação não-visual), que o leitor ativa no momento da leitura. Se o assunto for familiar ao leitor, a assimilação e a compreensão textuais tornam-se mais fáceis.

Muitas vezes, há que se dispor de esquemas pertinentes ao texto, acionando os componentes conceituais que os compõem, para que o texto não se torne incoerente. Conforme estudos feitos por Meurer (1988), “a teoria dos esquemas é uma teoria do conhecimento. Seu objetivo é explicar como se estrutura o conhecimento armazenado em nossas mentes...” (p.261).

Acredita-se, segundo essa concepção, que o acionamento de esquemas seja conseqüência de um trabalho prévio à leitura, tarefa que, dentro de uma sala de aula, deve ser orientada, principalmente, pelo professor. Entre as atividades

relacionadas a esse trabalho, destaca-se a definição do objetivo da leitura, pois, de acordo com Kato (1985), se o aluno enfrenta o texto sem nenhum objetivo pré-determinado, dificilmente poderá monitorar sua compreensão.

Uma das contribuições de Kato (1985) à elucidação da questão é discutir a importância das estratégias cognitivas e metacognitivas para o ensino da leitura, posicionando-se, também, a favor de um modelo interativo do ato de ler. Em outras palavras, conforme a autora, a leitura se processa na interação leitor-texto ou leitor-autor. Cabe ao bom leitor, então, utilizar-se metacognitivamente dessas estratégias para poder monitorar a sua compreensão textual.

Dentre os muitos outros lingüistas que defendem essa postura, podemos destacar Kleiman (1993) que, numa vertente mais recente, vê a leitura como a interação entre autor-texto-leitor. Essa autora também defende, para o ensino da leitura, “*o modelamento de estratégias metacognitivas*”, priorizando a especificação do objetivo prévio à leitura e a elaboração de hipóteses sobre o texto:

*O aspecto mais importante dessa proposta é que ela propõe atividades, baseadas na convergência na leitura, até que ele [o leitor] possa desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal, individual, singular. Para que haja uma possibilidade de interação com o autor, é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência, que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza. (p.61)*

Basicamente, podemos afirmar que os estudos cognitivos alteraram o papel do leitor que, na abordagem tradicional, era passivo, um simples “*receptáculo de informações*”. Considerando que, em primeira instância, a leitura é uma atividade individual, visual e não-visual diante do texto, a passividade não existe, pois o sentido, a compreensão estão vinculados aos conhecimentos prévios do leitor, aos seus conhecimentos lingüísticos e textuais. Dessa maneira, o leitor busca o significado pela interação com o texto (informação visual) e com o contexto

(informação não-visual). Nesse sentido, Matêncio (1998) afirma que “a linguagem deve ser vista como ação ‘entre si’ e ‘sobre’ o ‘eu’ e o ‘outro’”. Ser sujeito, nesses termos, é também monitorar a aquisição dos conhecimentos que lhe sejam significativos” (p.90).

As pesquisas realizadas sob essa perspectiva teórica podem ser, genericamente, classificadas como pragmáticas, uma vez que enfatizam a relevância do aspecto interativo no processo da leitura. Este aspecto contribui para a formação de uma abordagem sociocultural do ensino da leitura, pois prioriza a experiência do leitor, o seu conhecimento de mundo, frente ao processamento de informações. Consideramos também que, ao instrumentalizar nossos alunos com técnicas de leitura, não apagamos as suas crenças, os seus valores e atitudes pessoais, a sua existência social. Por outro lado, não devemos incorrer no imediatismo e transformar a leitura em um pretexto para a aplicação de técnicas, pois aí sim, perderemos a perspectiva sociocultural do processo.

Os conceitos até aqui discutidos não contemplam a leitura sob a perspectiva histórica. Essa abordagem procede de outra linha teórica, que encara a leitura sob uma ótica discursiva, fundada na história e constituída no seu trabalho imaginário. Tal concepção tem suas origens na Análise do Discurso da linha Francesa, que, no Brasil, tem em Orlandi uma de suas principais representantes. Essa autora elege o ato de ler como uma questão, ao mesmo tempo, lingüística, pedagógica e social. Conforme Orlandi (1996c), a leitura “é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (p.09), ou seja, é produzida historicamente.

Para a autora não existe interação do leitor com o texto, mas sim, com outro sujeito. No momento da escrita já se instaura no texto um leitor imaginário (leitor virtual), a quem o autor se dirige. Quando o leitor real apropria-se do texto, encontra um outro leitor aí constituído, com o qual tem de se relacionar. Ocorre

então, um primeiro fundamento para o jogo interacional que é a relação, na maioria das vezes conflituosa, entre o “*leitor virtual*” e o “*leitor real*”.

A significação de um texto depende do momento em que foi produzido, do local em que foi divulgado, da ideologia em que se enquadra, do locutor e de seus alocutários virtuais. Essa historicidade do texto, somada à produção da leitura, nos faz conceber a leitura como um dos elementos que contribuem para o processo de produção da escrita. Como afirma Geraldi (1996), a leitura será sempre uma co-produção, um espaço de constituição tanto para o sujeito-leitor, como para o sujeito-autor.

A historicidade do discurso, segundo essa linha teórica, está intimamente vinculada às suas condições de produção. Segundo Pêcheux (1997):

*(...) os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico(...) e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos 'condições de produção' do discurso. (p.78)*

Portanto, as condições de produção da leitura se constituem pela junção do simbólico (lingüístico) mais o imaginário (ideológico), que se estabelece na relação de seus componentes histórica e socialmente determinados.

Os “protagonistas” do discurso, por sua vez, conforme Pêcheux (1997), não estão representados fisicamente, mas sim, socialmente, pois configuram os seus lugares determinados pela estrutura social geral. No discurso, as relações entre esses lugares se acham representadas pelas “*formações imaginárias*”:

*(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (p.82)*

Orlandi (1996c) ainda lembra que a dinâmica do processo de leitura é perpassada por outros aspectos como o *“implícito”* e a *“intertextualidade”*. O primeiro postula que, ao se ler, considera-se não só o que está dito, mas também o que não está; o segundo postula que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Por isso, a autora argumenta que “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (p.11), posição que vai contra a visão imediatista da ação de ler, que, para ela, envolve somente o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura.

Dessa forma, o leitor atribui sentido(s) ao texto que é(são) determinado(s) pela posição sócio-histórica de seus sujeitos (autor-leitor). É na relação do discurso com as formações ideológicas que são produzidas as suas diferentes leituras. Há um jogo entre as leituras previstas para um texto e as leituras possíveis, pois há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam lidos e outros não.

Em relação ao sujeito, Orlandi (1996b) destaca-o *como “de-centrado (dividido)”*, já que é concebido como o *“lugar”* social que ocupa, apresentando-se, portanto, incompleto, interpelado pelo inconsciente e pela ideologia. Trata-se de um sujeito-histórico cuja constituição não lhe é acessível. Dessa forma, conclui-se que a própria linguagem não é transparente, quando se trata da significação.

Orlandi (1996b) argumenta que a língua “não é só um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato” (p.30). Ao se produzir leitura, não se revelam *“conteúdos ideológicos”*, mas sim, funcionamento e modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. Funcionamento discursivo é entendido como “atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (p.125). Então, em um discurso representam-se não só os

interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica, que está marcada no e pelo funcionamento discursivo. Logo, discurso é aqui entendido como um efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral, uma vez que todo discurso mantém-se referido a uma formação ideológica, compreendida como um conjunto complexo de atitudes e representações que estão relacionadas às posições de classe em conflito umas com as outras. É a formação ideológica que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma certa posição, em uma certa situação.

Também Coracini (1995) adota a linha teórica discursiva, priorizando o estudo das condições de produção (atravessadas pelo momento histórico-social e, portanto, ideológico), que constituem e determinam os processos de significação. Para ela, o ato de ler é, igualmente, um processo discursivo “no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido - o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (p.15). Esses sujeitos, submersos num dado contexto sócio-histórico (ideológico), controlam os vários sentidos de um texto. O contexto ideológico é, então, o responsável pelas condições de produção, que se constituem do imaginário discursivo do sujeito, determinando o seu dizer.

As autoras citadas assumem, portanto, princípios básicos e ortodoxos, enquanto analistas de discurso, definindo discurso como efeito de sentidos entre locutores, entendendo que não é o texto que determina as leituras, mas sim, um sujeito que ocupa uma certa posição, em uma determinada formação discursiva. Portanto, conforme Abrahão (apud Duarte, 1994), os processos de significação de um texto não são estáveis e tampouco imutáveis.

Notoriamente, essa linha teórica solidifica a perspectiva sociocultural do ensino da leitura, fazendo emergir os conceitos de “condições de produção”,

“funcionamento discursivo”, “formações imaginárias”, “formação ideológica”. Dessa forma, a historicidade e a ideologia passam a ser constitutivas na e da linguagem e, nas palavras de Suassuna (1998): “não importa apenas o que se diz, mas o modo como se diz aquilo que se diz, determinado, além de outros fatores, pelas imagens que os interlocutores fazem de si, do outro, do referente, etc.” (p.46).

Apesar de a linha discursiva excluir a cognitiva, Possenti (1996) admite uma posição teórica menos ortodoxa dentro da Análise do Discurso, defendendo a necessidade de incorporar a Pragmática a seu aparato teórico-metodológico.

*Qualquer teoria do discurso deve tentar explicitar o papel dos fatores propriamente lingüísticos, dos fatores pragmáticos e dos fatores históricos, já que todos são relevantes para a análise dos textos ou discursos - embora, provavelmente, de maneira desigual. (p.73)*

Analisando textos humorísticos, o autor propõe uma conjunção de certos aspectos da Pragmática e da Análise do Discurso, teorias que, em princípio, são controversas entre si, já que, enquanto analistas de discurso tematizam o interdiscurso, o funcionamento discursivo, as condições de produção, os cognitivistas tematizam “a coesão, a coerência, o processo interpessoal de produção e compreensão” (Possenti, 1996, p.74). Os primeiros priorizam o pré-construído (o não-dito), a memória discursiva, e os segundos, a memória cognitiva, o conhecimento partilhado.

Considerando que uma perspectiva não exclui a outra, o autor defende a idéia de que não se pode dispensar, na análise de um texto, fatores lingüísticos, históricos, psicanalíticos e pragmáticos:

*Esse fato é melhor compreendido se eu operar com uma teoria de linguagem que não seja apenas gramatical (sem deixar de sê-lo), que não seja apenas pragmática (sem deixar de considerar os falantes reais de discurso) e que não deixe de ser*

*discursiva, porque esta é a teoria que melhor explicita a complexidade de seu funcionamento - sobretudo, a interdiscursividade. (p.81)*

Diante desse panorama teórico, podemos nos perguntar quais dessas visões/abordagens, por serem distintas, se adequariam, ou melhor, seriam mais produtivas em ambiente escolar, em específico, nas aulas de língua materna para o ensino da leitura. Para responder a essa questão, constatamos a necessidade de levar em conta os objetivos da aula de leitura, sob esses enfoques teóricos.

A opção pela abordagem “*cognitivista*”, decorre do entendimento de leitura como um ato subjetivo de reconstrução de significado, mediante a interação entre autor-texto-leitor e que, portanto, depende dos conhecimentos lingüísticos, do conhecimento de mundo e dos objetivos do leitor. Nessa aula de leitura, o objetivo é propiciar ao aluno condições para o desenvolvimento ou modelamento de estratégias de leitura e de habilidades lingüísticas, para que ele reconstrua o sentido do texto, transformando o seu conhecimento de mundo. Aqui, então, o sujeito é visto como racional, fonte de suas palavras e pensamentos, controlador da compreensão.

Segundo a perspectiva discursiva, pensa-se a questão da leitura enquanto produção de sentido. O que se procura determinar é o processo e as condições históricas de sua produção. A aula de leitura, então, não se limita à complexidade lingüística do texto, sendo função do professor ressaltar ao aluno que um texto não possui valor em si próprio, mas na relação que estabelece com outros textos e com outras leituras e que todo texto faz parte de um discurso maior, construído sócio-historicamente. O sujeito, aqui, é interpelado pela ideologia, assujeitado, embora tenha a ilusão de ser a fonte primeira do sentido.

Ora, se o que se quer é formar leitores críticos, “*desconfiados*”, que consigam chegar ao implícito, às entrelinhas de um texto, resgatando a dimensão sociocultural da leitura, como podemos considerar o papel ativo desse sujeito, sem

concebê-lo enquanto ser social e histórico? Como admitir suas histórias de leituras, sem levar em conta suas experiências relevantes, seus conhecimentos anteriores? Portanto, em contexto escolar, acreditamos como Possenti (1996), que uma análise textual que dispense um desses pontos de vista perde em qualidade e deixa de alcançar o objetivo maior da aula de leitura. Propomos, então, uma articulação entre esses enfoques, resultando em uma perspectiva cognitivo-discursiva para o ensino da leitura, conforme podemos visualizar no Quadro 1.

<b>QUADRO 1 – O ensino da leitura a partir da articulação dos enfoques cognitivo e discursivo</b>			
	<b>Enfoque cognitivista</b>	<b>Enfoque discursivo</b>	<b>Enfoque cognitivo-discursivo</b>
Concepção de leitura	Reconstrução de significado, mediante a interação autor-texto-leitor, via conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo e objetivos do leitor.	Reconstrução de significado, mediante a interação autor-texto-leitor, via condições de produção.	Produção de sentido, mediante o jogo interacional autor-texto-leitor, via articulação entre os conhecimentos anteriores do leitor e a dimensão sócio-histórica da produção da leitura.
Objetivo da aula de leitura	Criar condições para o aluno desenvolver estratégias de leitura e habilidades lingüísticas que o tornem um leitor competente.	Analisar as condições históricas da produção da leitura para formar leitores do “dito” e do “não-dito”.	Formar leitores capazes de ler o lingüístico (aspectos gramaticais, textuais) e o extra-lingüístico (aspectos interpessoais de produção e compreensão, interdiscursividade, funcionamento discursivo) de um texto.
Concepção de sujeito-leitor	Leitor monitorador da compreensão.	Leitor interpelado pela ideologia, assujeitado.	Leitor capaz de articular sua memória cognitiva com sua memória discursiva.

Se o objetivo das aulas de leitura está claro para os professores de língua materna é o que procuraremos verificar, a seguir, através da discussão sobre leitura “escolarizada” e sobre as condições de produção das aulas de leitura.

### 1.3 Algumas faces da leitura escolarizada

A leitura exerce papel fundamental no ensino, pois está presente em todos os níveis escolares, e é considerada um dos maiores instrumentos de acesso à cultura e à aquisição de experiências. Professores e especialistas em educação reconhecem essa realidade, e cada vez mais se resgata a sua importância no processo de aprendizagem. Se é assim, por que, então, a leitura, ou melhor, o ensino da leitura continua fracassando nas escolas?

Smolka (1991), considerando que há “*pontos de tensão*” na prática escolar, devidos a uma contradição entre a leitura escolarizada e a não-escolar, afirma que:

*a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva. (p.15)*

Nesse sentido, Aguiar & Cattani (1986) realizaram estudos sobre a proposta dos currículos para o ensino da leitura no 1º grau de São Paulo, e verificaram que todas as disciplinas do currículo utilizavam-na como um meio instrumental de veicular informações e levar o aluno ao conhecimento. Observaram também uma metodologia sem originalidade e a manipulação de um material que não permitia o contato com o livro, este, nem sempre, adequado à realidade do aluno. Dessa forma, a leitura se restringia a uma perspectiva mecânica e descontextualizada, gerando um dos chamados “*pontos de tensão*”. Em função disso, Perrotti (1993) considera que promover a leitura isoladamente não basta mais,

pois se deve pensá-la dentro do processo de produção cultural da sociedade e da escola.

Também se tem comprovado que a escola deixa a leitura à deriva, ensinando apenas comportamentos mecânicos, alfabetizando segundo modelos tradicionais e não formando verdadeiros leitores. Configura-se, então, uma situação de crise na escola: é preciso formar leitores eficazes, posto que a leitura não é mais vista como mera decodificação, nem o leitor como o alfabetizado, mas como um agente produtivo nesse processo.

Corroborando esse quadro, Silva (1989) enfoca a crise “*da leitura na escola*” discorrendo sobre a relação triangular que deve existir entre o leitor, o texto e a realidade social, chamando a atenção do futuro professor para o enfraquecimento ou mesmo o apagamento dessa relação no âmbito escolar, devido à prática de leitura que ocorre nas escolas (ensino fundamental e médio): uma atividade com um fim em si mesma, priorizando a memorização e repetição das idéias dos textos, sem a passagem do texto para o contexto, com ênfase no significativo.

De acordo com esse autor, a leitura “*escolarizada*” é trabalhada dentro da seguinte ambivalência: avalanche de textos (leitura em grandes quantidades, com cobranças sem orientação) ou “*cretinização do leitor*” (não-expansão do repertório de leitura do aluno). Assim, forma-se, em relação à leitura, um agente passivo, um “ *fingidor*” de leitura. Para a leitura ganhar o estatuto de conscientizadora “(...) deve ser precedida ou permeada por uma visão crítica da realidade social e dos problemas ali encontrados. (...), deve se alongar para dentro da realidade social”. (Silva, 1989, p.93)

### 1.3.1 Leitura oral: prática de produção de sentido?

Uma prática comum na sala de aula é a leitura oral do texto pelos alunos. Muitas vezes esse tipo de leitura ocorre em detrimento da leitura silenciosa que, segundo Jolibert (1994), é a fase de leitura individual, a etapa primeira e primordial para o ato de ler. É o momento em que cada aluno procura um sentido para o texto. Relembrando a afirmação de Smith (1989), para quem “a leitura não é algo instantâneo, o cérebro não pode extrair um sentido da informação visual na página impressa imediatamente” (p.110), podemos afirmar que, negar ao aluno esse momento inicial de construção de significado, é ir contra a natureza do ato de ler.

Parece-nos indispensável refletir sobre as causas dessa incoerência. Para tanto, é interessante lembrar a visão histórica de Geraldi (1997b), contextualizada no início do século, quando o objetivo do ensino de língua materna era o conteúdo gramatical, a pedagogia da leitura como construção de modelos em três sentidos. O primeiro era o modelo da leitura vozeada, cujo bom leitor era o que se aproximava ou imitava melhor a oralização do texto escrito, feita pelo professor. O segundo era o modelo da melhor linguagem, cujo objetivo era ensinar o aluno a “falar bem a língua” e “escrever bem um texto”, e o terceiro era o modelo da melhor leitura, ou seja, a leitura privilegiada pelo professor ou por qualquer outra autoridade. Percebemos que, nesse momento, a leitura era um acessório, pois o foco do ensino de língua materna era voltado para a gramática. Logo, a leitura oral, no âmbito escolar, teve o intuito original de promover somente aquisição de hábitos e comportamentos.

Assim, como um método de leitura escolarizada, a oralização consagrou-se, exigindo do aluno o seu perfeito domínio. Chartier & Hébrand (1995), analisando em sua obra os posicionamentos teóricos em relação à leitura, surgidos na França

entre 1880 e 1980, nos apontam o porquê dessa prática ser largamente utilizada pelo professor na sala de aula, citando Ernést Le Gouvé, pedagogo que publicou seu primeiro tratado em 1877, na França. Para este autor, a leitura em voz alta era um meio de crítica, pois se acreditava que a oralização era algo anterior à compreensão. Em decorrência dessa concepção, o ensino francês instituiu entre suas práticas didáticas, a leitura em voz alta, insistindo em seu valor cívico (leitura de atos públicos, prática cultural corrente na burguesia francesa urbana do século XIX). Ainda segundo Chartier & Hébrand (1995), as práticas consagradas no ensino francês, ao final do século passado, incluíram além da leitura oral, a “*explicação*”, a “*recitação*”, a “*análise*”, e a “*aula de literatura*”. A leitura oral enfocava a dicção, pronúncia, pontuação, enfim, a decodificação. A segunda priorizava a palavra desconhecida, a frase não-compreendida, o estudo gramatical, enquanto a terceira exigia a memorização. O momento da “*análise*” consistia na avaliação oral ou escrita da leitura realizada e a “*aula de literatura*” tinha por objetivo a formação moral.

Com pequenas adaptações, podiam ser identificadas na escola brasileira, até décadas passadas, as mesmas práticas pedagógicas. Apenas na década de 70, é que a oralização do texto escrito, até então o exercício principal da pedagogia da leitura, começou a receber as primeiras críticas. Nesse momento, os pedagogos franceses passaram a entender a compreensão como anterior à oralização do texto, graças ao reconhecimento do “*palmo de leitura*”, avanço dos olhos anterior à voz que ocorre no momento da oralização. Foram os estudos psicolingüísticos que reorientaram os educadores, afirmando-se que “... a voz está sempre atrás da compreensão, e é sempre suscetível, até certo ponto, de divergir do texto real”. (Smith, 1989, p.191). Assim, a obrigatoriedade da leitura vozeada começava a fazer parte do passado, de uma pedagogia tradicional que a considerava como essencial

ao ato de ler. Vista, enfim, como uma técnica difícil, sem dúvida, não poderia ser perfeitamente dominada por todos os alunos ao término do primário.

Posicionando-se em relação a esse procedimento, Kleiman (1993) afirma que, quando o professor solicita a leitura em voz alta, o trabalho cognitivo é duplicado, pois, em primeiro lugar, a oralização exige que o aluno fique atento à pronúncia e ao sentido, concomitantemente, e, se ele não dominar o dialeto padrão, deverá traduzir o texto para o seu dialeto. Destaca a autora que, como, na maioria das vezes, o professor exige que a pronúncia seja padrão, a tarefa torna-se “*intolerável*”, do ponto de vista cognitivo. As conseqüências desse tipo de prática são desastrosas, com prejuízo do desenvolvimento emocional e inibição intelectual do aluno, pois “certamente essa exigência tomará a forma de correções à pronúncia, e conseqüentes interrupções e interferências nos processos através dos quais professor e aluno deveriam estar tornando o texto inteligível e coerente” (p.22).

Embora admita a validade da técnica somente em certos casos, a mesma autora alerta para o fato de que a prática exclusiva da leitura oral, após a etapa de ensino da decodificação, leva à inibição do desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito, pois, muitas vezes, o “*erro*” de uma palavra na leitura oral não corresponde a um “*erro*” de compreensão, mas ao contrário, demonstra que o aluno, ao substituir a palavra do texto por outra que faz sentido, está levando em conta o significado e não somente a forma. Não estando consciente disso, o professor corrige a substituição, interrompendo esse processo e interferindo nele.

Carbonari & Silva (1997a), após observações feitas em sala de aula, descrevem a leitura oral como uma parte de um “*ritual*” da leitura. Em suas análises,

reuniram essa prática em quatro grupos: 1) a leitura pressuposta, que revela a desconsideração do professor pela história de leitura do aluno ao pressupor uma compreensão imediata e automática do texto quando da leitura oral; 2) leitura instrumental, que se presta somente à emissão de voz, dicção, entonação, etc.; 3) leitura “autorizada” (denominação nossa) quando, após a leitura oral, o professor explica o texto, colocando o aluno como um receptor passivo; 4) leitura dialógica, cuja compreensão é estabelecida por questionamentos ao tema e por opiniões dos alunos. No universo analisado, concluíram as autoras que houve o predomínio da leitura pressuposta, conceituação de leitura que exclui a produção de sentido, concebendo a compreensão como algo imediato à leitura oral, sem qualquer trabalho de aprofundamento textual.

Ressaltamos que a pesquisa das autoras caracteriza a prática da leitura oral quanto ao objetivo dessas atividades, as quais, na verdade, revelam concepções distintas sobre leitura. No primeiro e no segundo grupo, depreende-se a concepção de que ler é decodificar, enfatiza-se o mecânico em detrimento do sentido, voltando-se à crença de que a oralização é algo anterior à compreensão. No terceiro grupo, ler significa reconhecer a intenção do autor, promovendo-se uma leitura única e linear do texto. Só em relação ao quarto grupo, ler implica reconstruir sentidos, sendo que a significação se constitui nas relações entre o leitor, o texto e o autor. Como se vê, essas práticas ocorrem em sala de aula e caracterizam metodologias a que subjazem diferentes posturas teóricas.

Não se trata aqui de negar o valor da leitura oral dentro do âmbito escolar, mas de repensarmos o quanto, o como e porquê utilizar essa prática. É evidente que a verbalização do texto escrito é importante para se conseguir uma leitura fluente, habilidade que também é responsabilidade da escola. A leitura oral também pode

ser uma das formas de avaliação para o professor, da compreensão textual, pois não se pode ignorar que a pontuação, a entonação, o ritmo, são significativos indicadores do entendimento de um texto. Porém, essa estratégia deve ir além da verbalização, do “como” dizer, entrando na significação, e posteriormente, conduzindo o aluno à leitura crítica do texto.

### *1.3.2 Imagens cristalizadas dos “sujeitos” da aula de leitura*

Outras pesquisas baseadas em observações em sala de aula levaram Coracini (1995) a diagnosticar que a prática de leitura de textos se encontra desprovida de efeitos de sentido no leitor-aluno, servindo apenas como “*pretexto*” para o reconhecimento de unidades e de estruturas lingüísticas, ainda sob o império da concepção de leitura enquanto decifração. Observa-se, então, que, na prática de sala de aula, é rara a concepção de leitura enquanto processo interativo, postura defendida por Kato (1985), Kleiman (1993) e outros cognitivistas e, mais rara ainda, a ocorrência da concepção discursiva, já que é a leitura do professor, calcada na do livro didático, que se estabelece como a verdade única.

Nesse tipo de aula o professor não se propõe discutir, argumentar com os alunos que apresentam interpretações diferentes da “*sua*”, mas direciona e monopoliza a compreensão. Assim, a voz do aluno apresenta-se como um eco da do professor. Não há espaço para ele se colocar livremente diante do texto, para refletir sozinho, tirar suas próprias conclusões, poder comparar sua leitura com a do professor e a dos colegas. Ao contrário, nessa prática, o professor é visto como um controlador, aquele que domina a turma, inibindo a conversa e a troca de idéias.

Já os alunos são tachados de “preguiçosos”, “desinteressados” e “incapazes” de compreender o que está escrito. São silenciados pelo professor quando levantam questões sobre o texto, através de respostas evasivas, divagações, repetições de idéias. Dessa maneira, os lugares que ambos devem ocupar no discurso da sala de aula ficam marcados: o professor deve “ensinar”, “elucidar”, o aluno deve “compreender”, “obedecer”.

### 1.3.3 O legítimo produtor de sentido: o livro didático

Essa idéia do professor como absoluto controlador de tudo o que se faz em sala de aula, é, na verdade, ilusória, já que o professor apenas adota, como sua a posição que o material didático impõe como forma única de leitura (Coracini, 1995). Assim, as condições de produção do texto e o conhecimento partilhado dos alunos não são aproveitados para a análise textual, já que o objetivo da leitura é responder às questões de interpretação propostas pelo livro didático, constituídas, na maioria das vezes, por questões de compreensão.

Lajolo & Zilberman (1996) nos fornecem uma visão histórica e crítica da relação entre o livro didático (LD) e a formação de leitores no Brasil. Afirmam as autoras que, desde o descobrimento de nosso país, a impressão de livros didáticos teve por objetivo atender à demanda urgente das instâncias escolares. Lembrando a época colonial, quando da criação do ensino superior, por Dom João VI, afirmam que:

*(...) imprensa e livro didático nascem ao abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens - uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção de*

*massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; a outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso, atua como mecenas, padrasto ou pai - balizam as contradições entre as quais oscilam leitura e leitores. (p.128)*

Esse caráter “*urgente*” acima referido inscreveu na história do livro didático brasileiro a tensa relação entre o anacrônico e o moderno, polaridade que repercute nos planos cultural, econômico, pedagógico, e, portanto, na história social da leitura em nosso país.

Recorrendo, num primeiro momento, às traduções, os autores desses manuais logo passaram a ser os próprios professores, uma vez que a sua produção era pré-requisito para a nomeação ao cargo de professor.

No século XIX, houve uma invasão no frágil mercado brasileiro de livros escolares portugueses, não só pela precariedade e incompetência de nossas instituições culturais, mas, principalmente, pelos conchavos políticos feitos entre autores e embaixadores da época, que, em discursos parlamentares e em relatórios governamentais, vendiam a imagem do livro.

Para as autoras, o manual didático é o “*primo pobre*” da literatura devido à descartabilidade e ao anacronismo de seus textos. Mas, por outro lado, é o “*primo rico*” das editoras, pois sua ventabilidade é garantida pela legitimação escolar, pelo apoio institucional do governo, de pais e de educadores.

Carbonari et al. (1997b), em uma pesquisa sobre a leitura do texto didático, afirmam que, historicamente, apesar da sua presença no contexto escolar, na forma da lei, o livro didático (LD) só recebeu atenção quanto a seus aspectos econômicos, nunca sendo alvo de preocupação pedagógica. Assim, em consonância com os interesses sócio-políticos da década de 70, a abordagem da unidade e identidade da nação e controle dos “*subversivos*” fizeram de LD o “*material perfeito*” tanto para o governo, por seus textos moralistas, como para o professor, por seu

planejamento “*autorizado*”, com “*idéias novas para suas aulas*”. Em 1986, quando ocorreu a reformulação do núcleo-comum, para o ensino de 1º e 2º graus, em que a função e o conteúdo do ensino de língua materna foram revistos, não se elaborou uma estrutura de LD que acompanhasse as exigências daquele momento, o que o tornou repetitivo e massificante.

Asseveram ainda que, atualmente, o livro didático se coloca como modelo a ser seguido, abafando a voz do professor, assumindo o status de “*produtor de sentido*”: “o momento histórico do controle ideológico do Estado passou, mas o posicionamento do livro didático permanece. (Carbonari et al, 1997a, p.35)

Parece-nos que este posicionamento permanece não só pela sua legitimação histórica, mas também pela diminuição da responsabilidade do professor em organizar seu próprio material de aula, aspecto que será abordado mais adiante, em 1.4.2.

Percebemos portanto, que os estudos e as pesquisas realizadas na área da pedagogia da leitura discutidas até aqui, conduzem-nos a refletir sobre “a crise da leitura na escola” (Silva, 1989), concebendo o discurso da sala de aula como uma formação discursiva. Por isso, discutiremos a seguir, questões relacionadas à prática de leitura do professor, à formação do professor-leitor e à posição oficial sobre o ensino da leitura, de acordo com documentos oficiais.

## **1.4 O professor de leitura e o professor leitor**

Considerando que também aos professores cabe a função de formar leitores, e após termos refletido sobre algumas condutas didáticas que distinguem as leituras escolarizada e não-escolar, levantamos agora outras questões: qual é a

relação entre a prática de leitura do professor e o seu desempenho pedagógico?, como está sendo vista a questão da formação do professor de leitura?, oficialmente, como a escola quer que o professor ensine leitura?

#### 1.4.1 O perfil do professor leitor e suas implicações pedagógicas

Quanto a este aspecto nos baseamos em Magnani (1992) que fez um diagnóstico das práticas de leitura do professor, evidenciando que, em geral, o seu repertório de leitura é restrito e desatualizado, que ele lê e interpreta o que lê com base em interpretações de outros (exemplo: o livro didático). A autora faz duas afirmações a respeito do perfil do professor-leitor: a sua prática de leitura mantém-se ligada aos modelos tradicionais de ensino (obras clássicas de literatura, livros didáticos sugeridos pela escola) e a sua interpretação é direcionada pelas respostas dos livros didáticos. Como decorrência dessas afirmações, conclui que, com esse perfil de leitor, a prática pedagógica do professor só pode ser ineficiente no ensino da leitura.

Assim, para Magnani (1992) não se pode negar o papel de mediador entre aluno e o instrumento do saber, no caso, o livro. Corroborando esta visão, Ramos (1989) identifica na relação prática de leitura – prática pedagógica uma “*inconsciência mediadora*”, já que, na maioria das vezes, o professor nem desconfia das ideologias presentes nos textos. Nesse contexto, o professor transforma a leitura em um “*instrumento de controle*”, porque é realizada por esquemas interpretativos pré-determinados. Adotando em seu trabalho pedagógico uma leitura “*ideal*” (direcionada), o professor legitima a leitura do autor do texto e na maioria das vezes,

do autor do livro didático. Ao reproduzir essa leitura, deixa que se coloque mais um mediador entre ele, o aluno e o texto, aumentando ainda mais a distância entre o leitor e o texto. Por essa análise, a prática de leitura do professor, por ser desprovida de criticidade, não o caracteriza como um bom leitor, nem, conseqüentemente, como um bom professor de leitura.

Resumindo essas reflexões, Martins (1992) nos diz que o “*não-leitor*” é o resultado da ineficácia da mediação, conseqüência da má-formação dos professores, das más condições de trabalho, e dos mediadores de leitura não-leitores. Por esta última expressão, afirma sua crença de que o professor não lê ou não sabe ler, e que se orienta por uma concepção de leitura tradicional (a da simples decodificação), ignorando o fato de que para formar leitores deve-se ter gosto pela leitura.

#### *1.4.2 A formação do professor leitor*

Deve-se ressaltar que a afirmação de que a leitura produzida pelo professor é conduzida por esquemas pré-determinados leva a uma configuração do seu modo de ler, de forma superficial, direcionada pela interpretação do livro didático. Ainda de acordo com Magnani (1992), “os professores são vítimas e algozes, já que por formação e prática desconsideram o valor social da leitura e a ensinam de forma passiva e alienante” (p.57).

A consideração do professor como “*vítima*” conduz à questão da sua formação acadêmica. A esse respeito, Silva (1989), em sua pesquisa, explicita alguns problemas que impedem ou afetam negativamente a formação do professor-

leitor: a) o descaso dos cursos de licenciatura e de disciplinas pedagógicas quanto à leitura (natureza, determinantes sócio-culturais, metodologias), não solidificando uma formação sobre leitura aos futuros professores; b) a falta de interação entre as disciplinas, exigindo do aluno avalanches de leitura, sem aprofundamento (prática reproduzida no ensino fundamental e médio); c) a redução do ato pedagógico à leitura e discussão de textos, criando a falsa idéia para os futuros professores, de que o ensino significa simplesmente o pedir e cobrar; d) a falta de convivência dos estudantes com os livros, criando um vício às “*apostilas*”; e) o apego exagerado a um único tipo de organização textual, técnico ou teórico, fragilizando a fruição de obras literárias e/ou mensagens veiculadas através de linguagens não-verbais.

Portanto, a questão da formação do professor é um aspecto fundamental, pois não se encontram com freqüência aulas de leitura ou trabalho especializado, em cursos de graduação, com o intuito de formar professores para ensinar a leitura. Muitos, durante sua formação profissional, lidam somente com extração de sentido, vendo a leitura como uma tarefa enfadonha e difícil de se realizar. O professor, sem instrumentalização e conhecimento sobre o processo, assume mais rapidamente, em sua prática pedagógica, o papel do “*mediador inconsciente*”.

Em relação ao despreparo do professor, Lajolo & Zilberman (1996) nos oferecem uma perspectiva histórica sobre a deficiência do ensino brasileiro. Segundo as autoras, no Brasil Independente, assumindo tão somente a formação das elites, o Estado, em nome do liberalismo e da descentralização do poder, delegou às Províncias a responsabilidade do ensino primário e secundário. Assim, foi inaugurado no dia 25-03-1838, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II, que introduziu no país a escola leiga e o ensino seriado. Apontado por ter um ensino de

qualidade, o colégio transformou-se em padrão para o ensino secundário, a partir da segunda metade do séc. XIX.

Mas, na maioria dos casos, graças à pobreza e ao desinteresse das Províncias, a escola brasileira se caracterizou pelo “desinteresse, despreparo e autoritarismo por parte dos professores, falta de compenetração e indiferença por parte dos alunos, mau estado das instalações das salas de aula” (p.139). Dentro de escolas particulares ou “*públicas*”, a má formação de professores sempre perpassou o problema salarial, que não gerava condições para se investir em livros, ou em estudos à parte. Portanto, a metodologia carente, a má qualidade e/ou inexistência de livros escolares, contribuíram para a má qualidade do ensino, e, conseqüentemente, para a má formação de um público leitor.

No Brasil, por mais de três séculos, houve a inexistência de qualquer curso para a formação de professores, sendo que só em 1836, a Escola Normal do Rio de Janeiro começou a funcionar. Mas, por precariedade didática e física, essa escola fechou em 1867, e só em 1870 é que as Escolas Normais reapareceram, apresentando-se como uma opção profissional para as moças da classe média. Tanto vozes femininas como masculinas do séc. XIX reivindicaram a instrução da mulher, para que esta pudesse exercer satisfatoriamente suas tarefas na sociedade, cuja principal, a educação dos filhos, tinha como condição o saber. O contexto sócio-econômico da época foi marcado pelo enriquecimento decorrente da exportação do café e o crescimento dos centros urbanos, que removeram o conservadorismo e arcaísmos provenientes do período colonial, dentre eles, a reclusão da população feminina e o alto índice de analfabetismo:

*Destinar a mulher ao ensino resolvia diferentes problemas: justificava pragmaticamente a necessidade de educá-las; solucionava a falta de mão-de-obra para o magistério, profissão pouco procurada porque mal remunerada; desobrigava*

*o Estado de melhorar os proventos dos professores, porque o salário da mulher não precisava (e nem deveria) ser superior ao do homem, e sim complementar o dele. Essas considerações recobriam-se por outras, de caráter ideológico: idealizava-se a professora, chamando-a de mãe, sugerindo assim que, lecionando, ela continuava fiel à sua natureza maternal. Negava-se o elemento profissional da docência, porque a sala de aula convertia-se num segundo lar. (Lajolo e Zilberman, 1996, p.262)*

Ainda em relação ao despreparo do professor, Silva (1986) critica o esquema educacional ideológico imposto ao país, na década de 70, com a Lei 5.692/71, a criação dos Guias Curriculares e dos Subsídios aos Guias e a publicação dos livros didáticos, tudo em nome da “*democratização da educação e desenvolvimento da nação*”. Essa democratização da escola provocou um aumento considerável da clientela escolar que afunilou o sistema de ensino; paralelamente, sucateou-se a formação educacional e o professor perdeu o controle da situação:

*Essa política acabou por aliená-lo do seu trabalho, da gestão desse trabalho em seus objetivos e métodos, da possibilidade de decidir, agir em nome dessa decisão e avaliar os resultados obtidos, eliminando com isso o seu compromisso e a sua responsabilidade com o processo educacional. (p.11)*

Sem negar todas estas condições históricas sobre a formação do professor, não podemos deixar de ressaltar o quadro de capacitação profissional, ao qual, após a década de 1980, ele vem sendo submetido. Mesmo aqueles que, por um motivo ou outro, não cursaram uma pós-graduação já entraram em contato com propostas de ensino que contextualizam esse momento crítico. Assim, retomando Magnani (1992), o que torna o professor “*algoz*” é o fato de repassar a ineficiência quanto ao ensino da leitura, alegando não ter consciência crítica do problema.

Geraldi (1989) utiliza-se do termo “*exercício de capatazia*” para descrever a identidade social do professor, no momento atual. Segundo ele, a tecnologia mudou as condições de trabalho do professor, diminuindo a responsabilidade deste quanto à organização do conteúdo e a definição de modos de sua transmissão,

tarefas, agora, do autor do livro didático, dos vídeos, enfim, do material didático. Sob este aspecto, a função do professor é “*controlar a aprendizagem*”, ou seja, exercer o papel de capataz.

Referindo-se à identidade social do professor, Silva (1995) aponta o resultado de uma pesquisa, segundo a qual o que prevalece no âmbito do magistério do ensino fundamental é uma mentalidade conservadora, pouco propensa a transformações e a mudanças. Configura-se a passividade e a imutabilidade como características de ser dos professores, em especial os do ensino fundamental, providas e mantidas pelas relações capitalistas de produção:

*(...) Fica ainda a impressão de que o professor se olha, mas não se percebe ou então se percebe apenas em termos das estereotípias existentes. As amarras da fetichização, reificação, coisificação e mistificação são tão fortes, tão consistentemente trançadas pelo poder que o professor não consegue problematizar o real nem problematizar-se dentro dele. Resultam daí a ignorância, o padecimento, a perda da autonomia e uma certa indiferença ou impotência intencional em relação ao sofrimento e à tristeza. (p.116)*

Dessa forma, o autor observa que a grande maioria desses professores encaixa-se num perfil limitado e limitante de identidade docente, no qual se destacam o individualismo e a prepotência, cuja hipocrisia velada (“*eu sou o bom*”; “*o resto é ruim*”) gera um fechamento para o auto-conhecimento.

Essa situação nos parece incoerente, pois, na concepção de Freire (1981), a raiz da educação encontra-se na certeza do homem em se saber inacabado e na humildade de se enxergar sempre como educando, portanto, predisposto a “*desenvolver-se*”.

Voltando ao texto de Geraldi (1989), um caminho para corroer esta identidade contemporânea do ser professor de linguagem (a “*passividade*”, “*imutabilidade*”, “*capatazia*”) é a presença do texto na sala de aula. Se ler é

reconstruir a caminhada interpretativa do leitor, o papel do professor consiste em ser do aluno um interlocutor entre o objeto de estudos (leitura e produção de textos) e a aprendizagem. Portanto, o professor não deve ser somente um controlador da aprendizagem, mas um interlocutor, um provocador de conhecimento.

Dentro de um enfoque determinista, Bettelheim & Zelam (1984) compartilham da idéia de que aquilo que ocorre no momento em que se ensina a ler é um fator norteador para a criança: se ela achar o ato de ler recompensador, ótimo; porém, se ela fracassar na habilidade de ler adequadamente, o fracasso se estenderá ao longo de sua vida. Ainda segundo esses autores, essa experiência é que “determinará o modo como ela perceberá a aprendizagem em geral; a maneira como ela passará a perceber a si mesma como aprendiz e mesmo como pessoa” (p.17). Posicionando-nos contra esta postura, ressaltamos a importância da concepção de leitura e de linguagem do professor dentro do processo ensino-aprendizagem, pois é isso que determina a metodologia na sala de aula. Dessa forma, se o aluno, mesmo depois de ter experiências negativas, encontrar um professor interlocutor, que conceba a leitura como reconstrução de sentidos, provavelmente, o quadro negativo será atenuado e, até mesmo, revertido.

Muitas vezes, o aluno fracassa na habilidade de ler adequadamente, no período da 1ª a 4ª séries, e chega à 5ª série levando consigo o resultado desse processo. Infelizmente, a sua desilusão continua, o fracasso se instala como uma constante na relação com o livro, pois as práticas do professor desmotivam e fortalecem as imagens negativas do aluno sobre a leitura e o livro. Conseqüentemente, o aluno demonstra-se desinteressado, desmotivado, tornando-se, na maioria das vezes, indisciplinado ou se evadindo da escola. Nesses casos, geralmente, o professor classifica esse aluno como “*indisciplinado*” ou “*fraquinho*”, e

sem saber como lidar com o problema, reprova-o, se ele for “*indisciplinado*”, ou promove-o, se ele “*só for fraquinho*”.

Esse tipo de atitude demonstra que o professor do ensino fundamental vê a leitura como ato mecânico que se aprende somente nas primeiras séries, não a concebendo como um processo inacabado. Transfere a culpa da ineficiência ao professor do ciclo básico, não conseguindo enxergar em si uma saída para reverter a situação, assumindo o chamado “*exercício de capatazia*”.

### 1.4.3 A leitura segundo os textos oficiais

Nessa reflexão sobre a leitura e o professor, não podemos deixar de lado a posição oficial sobre o seu ensino pois, teoricamente é a posição da escola e do governo sobre como concebê-la e ensiná-la. Porém, não nos interessa aqui, analisar criticamente esse tipo de discurso, mas verificar a concepção de leitura e a metodologia que a ele subjaz.

Foi na década de 90 que chegou às escolas públicas do Paraná, o documento “*Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*”, redefinindo, na área de Língua Portuguesa (ensino fundamental), a concepção de linguagem e de seu ensino, segundo uma perspectiva interacionista. Esse documento foi elaborado por uma equipe de professores engajados nas propostas teóricas e metodológicas defendidas por Geraldini, Pécora, Possenti, Ilari e outros lingüistas que concebem o ensino da língua materna como interlocução, interação (cf. 1.1.).

De acordo com o Currículo Básico, a leitura, em especial, é concebida como “um processo interacional entre leitor e autor”; “um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio de um texto escrito” (p.54). Redimensiona-se o conceito de leitura tradicional, passando o objetivo de ensino a focar não apenas a leitura do lingüístico, mas também a do implícito, do extra-lingüístico.

O bom leitor é concebido como um sujeito ativo, que constrói o significado do texto, e a metodologia proposta pressupõe o trabalho com ampla diversidade de textos, através de uma leitura contrastiva que permita a confrontação entre os textos. Além disso, o professor deve dar subsídios para que o aluno seja capaz de avaliar o texto escrito quanto à coesão, à coerência e ao nível argumentativo.

Os documentos oficiais de âmbito federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries) (Brasília: MEC/SEF, 1998) concebem a leitura como:

*(...) o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.*

*(...) O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas (...). (p.69-70)*

Nessa condição, o leitor competente tem autonomia perante o texto, utilizando-se de habilidades e estratégias adequadas para abordar os textos escritos, a fim de ler as entrelinhas, ou seja, a partir do explícito chegar ao implícito, posicionando-se criticamente frente ao material escrito. Portanto, segundo os Parâmetros Curriculares (PCNs), quanto à metodologia, o professor deve se preocupar não só com a diversidade tipológica, mas também com a “diversidade das

práticas de recepção dos textos” (p.70), ocupando-se da seleção de procedimentos de leitura em função dos objetivos e interesses dos sujeitos e das características do gênero. No aspecto metodológico são apresentadas algumas sugestões didáticas que, segundo o documento, auxilia na formação de leitores: a leitura autônoma, a colaborativa, a programada, a oral pelo professor e a de escolha pessoal.

A leitura autônoma é aquela realizada pelos alunos independentemente da mediação do professor; ela “envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência” (PCN, 1998, p.72).

A leitura colaborativa consiste no momento de o aluno empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias de leitura com textos menos familiares. O professor, durante a leitura do texto, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão suporte aos sentidos atribuídos ao texto. Outro aspecto importante, também, é a explicitação dos procedimentos utilizados para a construção dos sentidos.

A leitura em voz alta pelo professor relaciona-se à leitura de obras literárias, em sala de aula, por capítulos. Seu objetivo é possibilitar ao aluno o acesso a textos longos e a bons modelos de leitores. A leitura programada também se destina ao trabalho com obras literárias, focalizando a sua discussão coletiva. O professor divide a obra em partes, de acordo com algum critério, e propõe a leitura seqüenciada de cada uma delas. O aluno lê o trecho combinado para discuti-lo, em sala de aula, com os colegas e professor. Essa discussão deve contribuir para uma leitura que articule elementos do plano do enunciado e do estético.

Em relação à leitura de escolha pessoal o objetivo é “a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal” (PCN,

1998, p.73). Os alunos escolhem o que desejam ler, a partir da eleição de um gênero, autor ou tema específicos. Em um momento combinado, relatam suas impressões da leitura realizada. É o “*circuito de leitura*”, onde se fala sobre o que se leu, trocam-se experiências, sugestões, etc.

Percebemos, portanto, que a concepção de leitura contida nos PCNs ressalta tanto o aspecto cognitivo do processo da leitura (fala em estratégias e desenvolvimento de habilidades, como a inferência, antecipação, seleção, análise, visando à formação de um leitor competente), quanto certos aspectos discursivos, como quando descreve o procedimento:

*levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de: confrontá-lo com o de outros textos; confrontá-lo com outras opiniões, posicionar-se criticamente diante dele.* (PCNs, 1998, p.56-70, grifo nosso)

Assim, para se identificar as “*vozes do discurso*”, necessariamente é preciso analisar o funcionamento discursivo do texto, fazendo emergir “*o quem fala*”, “*o para quem se fala*”, “*o de quem se fala*”, retomando as formações imaginárias de Pêcheux (1997). Também a confrontação com outros textos nos remete à intertextualidade, fato que pressupõe o texto como algo inacabado, pois o seu sentido está também na relação dele com outros textos.

Neste momento, não nos interessa analisar a validade e/ou coerência dessas propostas e procedimentos de leitura, mas sim, enfatizarmos que em nenhum dos documentos aceita-se mais a abordagem tradicional do ensino da leitura, cujas dimensões privilegiadas eram a mecanicidade e a literalidade. O ato de ler na escola não se presta mais a um papel secundário, como servir de pretexto para o ensino da gramática, da escrita, ou mesmo para o treinamento de dicção ou

outros aspectos mecânicos. Hoje, ao menos teoricamente, a leitura é vista como uma prática discursiva, na qual se enfatiza também sua dimensão psicológica. Essa postura pressupõe um professor que conheça tais teorias, pois, só assim ele conseguirá analisar criticamente essas propostas.

Dessa forma, a explicitação dessas questões e a reflexão sobre elas nos mostram o quanto se faz necessária a revalorização da leitura na vida e na formação dos professores, pois a escola, apesar de todos os seus problemas, constitui-se, ainda, no lugar onde se ensina e se propicia o contato com a palavra e, mais uma vez citando Freire (1984), com o mundo.

## **CAPÍTULO II**

### **O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Que há uma crise em todos os níveis do ensino, isso não se tem como negar. E essa crise se acentua, principalmente, no ensino fundamental, cujos números de evasão, repetência e baixo aproveitamento escolar são desanimadores. Estatísticas quanto ao rendimento escolar, obtidas pela aplicação em todo o Paraná, no ano de 1996, nas 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental, de uma prova de todas as disciplinas, revelam os seguintes percentuais de aproveitamento: Português 52%; Matemática 37%; Ciências 46%; Geografia 24%; História 44%; Redação 44%. Essa realidade revela o processo de desvalorização do professor e do ensino, destacando o trabalho com a leitura fundamental para o sucesso em qualquer outra área. A sociedade se alarma frente à incapacidade do aluno em compreender o que lê, em escrever um texto, em analisar lingüisticamente esse texto, após vários anos de escolarização.

Acreditamos que a ênfase no ensino da leitura possa minimizar esse processo de desvalorização, por ela ser um vetor sociocultural na história de um país. Portanto, focalizando o professor como pivô dessa questão, pressupomos que a reflexão sobre a sua prática constituirá uma possibilidade real de transformação. Como já foi dito anteriormente (cf. p.3), é interesse desta pesquisa refletir sobre o

tipo de aula de leitura em língua materna a que o aluno do ensino fundamental está exposto.

Nesta seção apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho, descrevendo os cenários, os sujeitos envolvidos no estudo e os instrumentos de pesquisa utilizados.

Esta pesquisa circunscreve-se em uma modalidade de investigação aplicada, pois parte de questões da prática pedagógica, no caso, como é a aula de leitura do professor de língua materna, do ensino fundamental. Quanto a esse aspecto, Almeida Filho (1991) esclarece que a Lingüística Aplicada tem por objeto “o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar” e é “(...) preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso de linguagem” (p.7).

A trajetória de uma pesquisa de natureza aplicada, conforme Cavalcanti (1986), inicia-se com a identificação de um problema constituído na prática, ou de uma questão de uso de linguagem. No caso específico desta pesquisa, analisamos se as concepções de linguagem e de leitura declaradas pelo professor estão refletidas na metodologia utilizada em uma aula de leitura. Outra etapa consiste na busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo (neste contexto, nos apoiamos em certos autores da Análise do Discurso, da Pragmática, da Psicolingüística e da Pedagogia da Leitura). Da análise dos dados, elaborada à luz das teorias estudadas, finalizamos com sugestões de encaminhamentos, que tanto auxiliam a clarear a prática dos sujeitos envolvidos, quanto sugerem possíveis caminhos. É necessário salientarmos que esses momentos foram retomados no trajeto do trabalho de forma interdependente.

Consoante a nossa crença de que é pela reflexão, pelo reolhar de sua própria prática que o professor conseguirá se des-cobrir (tirar as cobertas) nesta

trajetória, uma de nossas preocupações foi de retornar ao sujeito participante os resultados de nossa análise, com o intuito também de revalidar a discussão dos resultados, ao final da investigação. Esse momento ocorreu por respeitarmos a natureza ética, norteadora de qualquer pesquisa em sala de aula e também pelo inegável vínculo que criamos com nosso sujeito, fazendo emergir uma co-responsabilidade, uma humanização, já que muitas vezes, nos refletimos nas práticas observadas.

Para a concretização de nosso objetivo, fez-se necessária a utilização de modelos qualitativo-interpretativos porque, em termos metodológicos, é a pesquisa qualitativa que parece capturar a dinâmica presente em sala de aula, por apresentar um plano de trabalho aberto e flexível, centrado mais no processo do que no produto, cujos focos de investigação vão sendo revistos; as técnicas de coleta de dados, reavaliadas; os instrumentos, reformulados; e os fundamentos teóricos, repensados. A própria análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (Ludke e André, 1986)

Preocupamo-nos em precisar, o quanto possível, como é a atividade de leitura nas aulas de língua materna. Dessa forma, o objeto de estudo foi a sala de aula, juntamente com todos os processos de interação aí ocorrentes: professor-aluno; leitor-texto; professor-material didático; aluno-aluno.

## **2.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa**

Os dados desta pesquisa foram colhidos no primeiro semestre de 1998, envolvendo uma professora de 6ª série do ensino fundamental, identificada por J., pertencente ao quadro docente do ensino público do Paraná.

A escolha do colégio foi estabelecida em virtude do conhecimento, pela pesquisadora, de alguns de seus membros, o que, conforme orientação de Erickson (1996), facilitaria nossa introdução no campo escolhido, a fim de não influirmos demasiadamente no ambiente natural.

### *2.1.1 A escola pesquisada*

A escola pública, localizada em uma região central da cidade de Maringá, em um bairro de classe média-alta, funciona desde a década de 60, com ensino fundamental regular e supletivo. Conta com 36 professores e 1.222 alunos, distribuídos em três turnos.

Há dois anos, implantou o sistema de “*sala-ambiente*” que possibilitou à área de língua portuguesa a utilização de duas salas equipadas com televisão, vídeo-cassete e dois armários (um para dicionários, livros didáticos, apostilas, mini-gramáticas, textos, e outro onde estão organizados livros de literatura, jornais e revistas doados pelos alunos). Além disso, como recursos técnico-pedagógicos, a escola dispõe de serviço de fotocópias, mimeógrafo e retro-projetor. Possui uma biblioteca de porte médio, com 4.000 livros catalogados, de quase todas as áreas. As obras foram selecionadas por professores e membros do setor de supervisão escolar e adquiridas com fundos de reserva da própria instituição ou verbas do Estado.

A escola não possui grêmio estudantil e a APM parece ter um papel secundário na participação e na resolução dos problemas enfrentados pela instituição, já que a participação da comunidade é mínima. De acordo com o relato

da direção e supervisão, a presença dos pais, na grande maioria, só se faz efetiva quando convocados pela escola, devido a problemas disciplinares ou de aprendizagem de seus filhos.

### 2.1.2 Perfil do sujeito 1 – a professora

Na escolha do professor a ser pesquisado, foram levadas em consideração certas expectativas em relação à aquisição e consistência das concepções teóricas de linguagem e de leitura do professor. Por acreditarmos que um professor formado mais recentemente teria uma proximidade maior com as teorias lingüísticas contemporâneas, chegamos, via contatos iniciais, a um sujeito que se caracterizou conforme esse critério, bem como se manifestou favorável à participação nesta pesquisa.

A professora leciona em escola pública há seis anos e quando da coleta de dados ministrava 20/h semanais. Formou-se em Letras, aos 21 anos, no ano de 1991, pela Universidade Estadual de Maringá e em 1997, cursou pós-graduação em nível de especialização em *“Pedagogia e Metodologia de Ensino”*, pela UNOPAR.

Manifestou-se receosa quanto à nossa entrada em sala, tendo, de início, manifestado preocupação com a avaliação de suas aulas. Tranqüilizou-se, porém, ao tomar conhecimento do tipo de pesquisa a ser desenvolvido, de nosso enfoque, da garantia de sigilo sobre sua identificação. Na verdade, J. ficou desconfiada e sentiu-se insegura, inicialmente, por acreditar que pesquisa e avaliação fossem sinônimos, fato justificável pela ausência de tradição da pesquisa etnográfica em

sala de aula, e mais ainda, por participar pela primeira vez, de uma pesquisa educacional.

### *2.1.3 Perfil do sujeito 2 – os alunos*

A turma, escolhida pela professora, é uma sexta série composta por quarenta alunos, com idade média de onze a treze anos, e vista, perante os professores e membros da supervisão, como a melhor sexta série do seu turno. Apresenta uma pequena incidência de repetência, a maioria dos alunos da turma reside nas proximidades da escola e uma minoria, pertencente a uma classe social mais baixa, em regiões mais distantes, o que torna os sujeitos, neste aspecto, heterogêneos.

Segundo informações da supervisão e observações prévias, caracteriza-se como uma turma agitada, barulhenta, mas participativa e produtiva, pois o seu “*problema*” não é de aprendizagem, com exceção de cinco ou seis alunos, mas sim, de disciplina. Esses alunos, de início, mostraram-se curiosos, inquietos, mas, conforme fomos nos apresentando, o nível de ansiedade foi diminuindo.

## **2.2 Os instrumentos de pesquisa**

Em vista da natureza da pesquisa, e em função do problema questionado, a observação de aulas foi o método julgado adequado. Em virtude do grau de subjetividade contido neste tipo de instrumento, optamos também por outras

modalidades de instrumentos e fontes, o que conferiria maior credibilidade aos dados. Para tanto, utilizamo-nos de outros instrumentos típicos da etnografia, como gravações em áudio, anotações de campo, entrevistas com a professora e a aplicação de um questionário aos alunos, promovendo, portanto, a triangulação dos dados, como propõe a Lingüística Aplicada.

### *2.2.1 O foco da pesquisa: a aula de leitura*

Tendo já delimitado o objeto de estudo, a aula de leitura, definimos nosso grau de participação, revelando, desde o início, ao grupo pesquisado, a nossa identidade e os objetivos desse estudo, caracterizando-nos, portanto, como o “*observador participante*”, referido por Ludke & André (1986). Partimos para o trabalho de campo, realizando a observação, a gravação em áudio e as anotações “*in loco*”.

Inicialmente, focalizamos as aulas que envolviam atividades de leitura em relação a qualquer tipo de material: textos escritos, textos orais, livro de literatura. Até então, já havíamos observado dez horas-aula de leitura em língua materna. Posteriormente, estreitamos o foco de interesse às atividades de leitura que somente envolviam textos escritos, detectando mais cinco horas-aula, as quais tinham como objetivo a interpretação textual.

Dessa forma, a realização específica desta pesquisa se baseou em cinco horas-aula (05 h/a) de leitura em língua materna, observadas no mês de maio de 1998, gravadas e transcritas na íntegra (Anexo 1). Para posterior análise desses registros transcrevemos, roteirizamos as fitas em áudio e releemos as anotações.

Nesses momentos, realizamos o que Erickson (1996) chama de visionamento, onde há a retomada, de modo geral, do contexto.

Ao procedermos à primeira organização dos dados, coletamos outros instrumentos de pesquisa, ou seja, o questionário aplicado aos alunos, e as entrevistas com a professora.

### *2.2.2 Entrevistas com J.: o ângulo teórico da professora*

De acordo com Ludke & André (1986), a entrevista é um momento de interação que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito, podendo-se optar entre três tipos: desestruturada, semi-estruturada ou estruturada. Em um primeiro momento, realizamos com J. uma entrevista oral semi-estruturada, que se caracteriza por apresentar um roteiro de perguntas flexível. Em uma etapa posterior do trabalho, realizamos uma entrevista desestruturada, que se define por não apresentar roteiro. Esta última escolha se deu pela especificidade do momento de reflexão tanto para J., quanto para nós. Sintetizando, recorreremos à entrevista em dois momentos: no início das observações para discutir conceitos de ensino/aprendizagem/leitura, a fim de obtermos mais elementos para serem contrapostos ao aspecto prático das aulas gravadas; e, ao final da análise das observações, quando pedimos a J. para justificar a metodologia utilizada e, posteriormente, para refletir sobre a sua prática, entregando-lhe os resultados da investigação.

Tendo como objetivo a discussão dos conceitos teóricos da professora sobre o ensino da leitura, o roteiro da primeira entrevista (Anexo 2) foi composto por

nove questões e por alguns dados pessoais de J., como a instituição e o ano de sua formação acadêmica, o tempo de experiência profissional, o nível de sua titulação, e o número de horas-aula que lecionava.

Estes dados justificam-se por ajudarem a traçar o perfil do sujeito e da situação discursiva investigada, e ainda, por serem constituintes de certas formações imaginárias presentes no magistério, tais como: “*o professor mais jovem é mais criativo e dinâmico*”, “*o maior tempo de experiência profissional fornece ao professor mais segurança e domínio de sala*”; “*a sobrecarga de horas-aula diminui o rendimento do professor em sala*”; “*o professor pós-graduado tem uma visão atualizada do ensino*”. Todos esses dados já caracterizaram o perfil da professora, apresentado em 2.1.2, e serão discutidos no final do trabalho.

As entrevistas foram realizadas fora do ambiente escolar, tendo sido gravadas e roteirizadas. Em relação à primeira, concentrou-se em três blocos temáticos: o primeiro se deteve na imagem que a professora possui em relação à leitura, à escola, ao material didático; o segundo discutiu a imagem da professora sobre si mesma e o terceiro tema analisou a imagem da professora em relação ao aluno. Por último, J. nos pediu um espaço para expor a sua metodologia de trabalho, formando um 4º bloco temático: a imagem de J. sobre sua aula de leitura, indício de certo conhecimento teórico sobre a abordagem da leitura em sala de aula, aspecto que será comentado em 3.1.

A entrevista final realizou-se de forma desestruturada, ou seja, sem roteiro, pois o objetivo foi proporcionar a J. uma reflexão sobre sua prática e também uma possível defesa da prática observada, já que, antes que a professora lesse a análise feita, solicitamos que justificasse a metodologia utilizada. Esse encontro está transcrito na seção 3.4. e, apesar de não ter sido muito longo, houve um grande

crescimento mútuo, pois, ao final da entrevista J. nos questionou sobre como seria uma aula de leitura, de acordo com a teoria pela qual optamos, dando origem ao último capítulo do presente trabalho.

### *2.2.3 O questionário: certas imagens presentes nos alunos*

Com o intuito de alargar o foco de investigação, após uma primeira organização dos dados e da primeira entrevista com J., aplicamos um questionário aos alunos (Anexo 3), composto de duas questões abertas e duas questões fechadas, colhendo informações quanto a: a) condições básicas que garantem a compreensão textual; b) características do bom professor de leitura; c) avaliação de suas aulas de leitura; d) avaliação do material didático utilizado nas aulas de leitura.

Com isso, procuramos explicitar e analisar as concepções dos alunos com relação às concepções de J. sobre o processo geral das aulas de leitura.

## **CAPÍTULO III**

### **ANALISANDO AULAS DE LEITURA**

Nas cinco horas-aulas gravadas, constatamos a utilização de dois textos escritos (Anexo 4) que mantinham certo vínculo temático, já que abordavam questões de relacionamento do homem com o seu meio. Não nos interessa, aqui, analisarmos esses textos, mas vale a pena observar que os dois foram retirados de uma coleção didática não adotada na escola, constituindo-se, portanto, como fonte de pesquisa da professora.

Tomando como foco de interesse a metodologia utilizada, ou seja, a forma como J. explorou esses textos, os recursos utilizados, as etapas características dessas aulas, analisaremos nosso *corpus* sob dois aspectos principais: a organização da aula como um todo; o relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno, para a construção dos sentidos do texto.

Portanto, delimitamos nosso trabalho à análise do “*como*” o professor desenvolveu sua aula de leitura, sem nos determos na análise do material escrito utilizado.

### 3.1 Atividades desenvolvidas para a exploração de textos

Nessas aulas, a professora utilizou diferentes recursos como forma de, segundo ela, chamar a atenção dos alunos para a leitura dos textos. Foi utilizado, antes da leitura do primeiro texto, um outro texto oral em forma de parábola, e antes do segundo texto, como recurso visual, o mapa das regiões geográficas do Brasil.

Refletindo a esse respeito, convém lembrar a visão de Geraldi (1997b), para quem essa motivação exterior camufla uma concepção de leitura que se legitima na autoridade, apagando a relação interlocutiva entre leitor e texto. Para ele, é preciso tomar muito cuidado com a “entrada” dos textos em sala, atentando para essa relação interlocutiva entre o texto e o leitor, já que, na maioria das vezes, a leitura do material escrito se propõe somente responder questões de compreensão do livro didático, tornando-se uma tarefa com um fim em si mesma. O aluno não vai ao texto por vontade própria, ou desejo intrínseco, mas para cumprir tarefas que lhe são impostas. Portanto, se a linguagem fosse concebida como interação e a leitura como produção de sentidos, tais textos não necessitariam de uma “*motivação*”, de um recurso exterior. Tanto é insatisfatório o recurso a essa “*motivação*” que, em nenhum momento, durante as aulas, a voz do aluno foi realmente solicitada, ficando sua participação restrita a monossílabos.

Em seguida, a professora distribuiu o texto escrito (1) em uma folha mimeografada, cuja leitura os alunos rejeitaram, reclamando da sua extensão. Isso, de antemão, nos revela uma das imagens que o aluno tem em relação à leitura na escola: desinteressante, cansativa.

Após a distribuição, a professora estabeleceu um objetivo para as leituras, procedimento que, segundo ela, serve para avaliar a compreensão do aluno, em

relação ao texto. Essa posição da professora é endossada por Kato (1985), Kleiman (1993), Goodman (1990) e outros psicolingüistas, para quem o conhecimento específico do motivo da leitura permite, realmente, ao leitor, monitorar a sua própria compreensão do texto, como podemos observar nas seguintes transcrições (F1 e F2):

*(F1) P: eu vou dar um texto... para vocês acharem algumas curiosidades... ((objetivo do texto 1))*

*(F2) P: este texto aqui é... relativamente antigo... é de 1986... e fala sobre a seca no sul... só que nós vamos fazer o parâmetro... essa seca no Sul... que foi no passado... nós vamos estudar também a seca no nordeste... né... que é um assunto atual... ((objetivo do texto 2))*

Entretanto, essa estratégia que poderia ser considerada interessante, perdeu, em parte, sua validade, pois J. explicitou o tema de cada texto, em seguida. Percebemos nessa atitude, a imagem que a professora tem de si mesma como a única provedora de significado do texto. Ao revelar sua auto-imagem, J. demonstra, igualmente, a imagem que tem do aluno, como alguém que necessita desse “auxílio” por ser incapaz de compreender o texto. É o que nos revela sua justificativa:

*(F3) P: sabe porque... a sala era de 6ª série... e os alunos não têm TANTA habilidade para leitura... principalmente os de escola pública: não chegam habituados a ler... e eu às vezes... eu apresento o tema para eles ficarem mais curiosos para ler...*

Coerentemente com sua prática, ao ser indagada sobre a receptividade dos alunos em relação às suas aulas de leitura, afirmou que esta era regular, pois o aluno tinha muita dificuldade para ler, pela falta de estímulo familiar e escolar, especialmente entre a 1ª e a 4ª série. Portanto, para J., o aluno do ensino fundamental está na estaca zero em relação à leitura, pois ela não considerou sua história de leitura. Essa “incapacidade de ler” do aluno sustenta uma prática

pedagógica simplista, que ao contrário do pretendido, desestimula a leitura dos textos.

Terminada a fase de apresentação dos textos e dos comentários da professora sobre os mesmos, passou-se à leitura oral dos alunos. Nesse momento, J. enfatizou a mecanicidade do ato de ler, demonstrando especial interesse pela decodificação perfeita, marcada especialmente pela boa entonação, dicção, pontuação, metodologia mecanicista comentada em 1.3.1, que, segundo Carbonari & Silva (1997), se caracteriza como a leitura oral instrumental, pois se presta à mera emissão de voz.

Conforme a professora, essa atividade tem o objetivo de *“praticar a leitura para se ler com melhor fluência”*. Porém, a leitura oral parece também exercer a função de auxiliar no controle da disciplina da turma:

*(F4) P: (nome de um aluno que não prestava atenção à aula), leia o texto para nós... (a turma ficou mais atenta), psiu... prestem atenção...*

Depois da leitura oral, em ambos os casos, foi feita a numeração dos parágrafos. Para J., essa prática é o momento de os alunos perceberem e analisarem aspectos relacionados à coesão e à coerência textuais. Entretanto, em todo o restante das aulas, essa numeração foi esquecida, a não ser para localizar alguma idéia ou informação pontuada pela professora, durante a explicação do texto ou o estudo do vocabulário.

Passou-se, a seguir, à leitura silenciosa, que teve como objetivo, no texto 1, localizar palavras desconhecidas, dando início ao estudo do léxico, via dicionário. Segundo a professora, esse tipo de estudo auxilia o aluno no entendimento do texto e faz com que ele aprenda os significados das palavras. Isso nos revela a concepção de que a compreensão está atrelada ao reconhecimento das *“palavras*

*desconhecidas*”, fazendo emergir, mais uma vez, a decodificação como objetivo principal.

Quanto à ordenação das atividades, parece-nos incoerente a solicitação da leitura silenciosa posteriormente à oral. Se o que realmente interessa à professora é a decodificação, a leitura silenciosa seria a etapa mais eficaz para isso, pois é o momento do contato individual com o texto, conforme discutimos em 1.3.1. Então por que é negado ao aluno esse momento de reconhecimento do texto, esse primeiro contato solitário? Observemos a justificativa da professora:

*(F5) P: bom... a oral antes da silenciosa...ãh: porque primeiro tem que ter uma compreensão global do texto e depois a individual... há uma melhor compreensão... a sua relação é maior com o texto...aí é só você que está lendo... na leitura oral coletiva não tem profundidade... às vezes o aluno não presta atenção... a silenciosa faz o aluno entender melhor o texto...*

Nessa justificativa há incoerências entre a fala e a prática da professora. Primeiramente, segundo suas palavras, a leitura oral deixou de ter como objetivo o treino da leitura fluente, conforme justificado por J. anteriormente. Conforme a fala de agora, ela se presta à “*compreensão global*” do texto. Em segundo lugar, logo após afirmar que a leitura oral fornece uma compreensão global do texto, a professora afirma que é a leitura silenciosa que proporciona uma relação maior com o texto, no âmbito do significado, pois é através dela que “*o aluno entende melhor o texto*”. Se é assim, porque, em sua prática, privilegia a oralização do escrito, em detrimento da leitura silenciosa? Na verdade, a compreensão, para a professora, é única, linear e ocorre no momento da oralização do texto. Essa ilusão não é só compartilhada por J., mas também, pelo aluno. Daí, o entusiasmo e a ansiedade dos alunos em realizar essa tarefa, procedimento comentado por Grigoletto (1995). Vale a pena ressaltarmos que a leitura oral coletiva não foi realizada em nenhum

momento das observações, fazendo-nos concluir que J. vê como sinônimos a leitura oral individual e a oral coletiva.

Essa metodologia: leitura oral, numeração de parágrafos, trabalho com o vocabulário, revela-nos uma concepção de texto como um conjunto de vocábulos a decifrar. Em específico, o *“estudo do vocabulário”*, para o aluno, reduziu-se ao levantamento das palavras desconhecidas, e para o professor, à transmissão dos seus significados, via material didático. Segundo Grigoletto (1995), tal comportamento cristaliza uma concepção dos papéis do aluno e do professor na sala de aula: este detém o saber, aquele recebe o conhecimento.

Ao ser questionada sobre a sua concepção de leitura, a professora a caracterizou como um *“instrumento de aprendizagem”*. Ela a vê como um instrumento de comunicação, *“organizador de idéias”*, e de apropriação da gramática, o que nos remete à abordagem tradicional de ensino, segundo a qual ler equivale a decifrar um código, uma vez que o sentido se encontra somente nas palavras.

Justifica-se assim, na prática, essa listagem de vocábulos e a oralização do texto escrito, visto que, para a professora, a leitura se inicia com a decodificação das letras e palavras, e acaba com a constatação do conteúdo do texto.

Na seqüência das aulas observadas, J. abordou o texto 1 por partes, localizando as idéias principais de cada parágrafo:

*(F6) P: então no primeiro parágrafo ele já está colocando a importância desses vegetais.. já, no segundo parágrafo, o que ele nos diz?  
A: dos animais!*

Ao explicar essa abordagem, a professora afirma:

*(F7) P: ... eles têm que participar, a gente tem que avaliar a oralidade deles...nossa... porque eles participam...você notou? Chama mais a atenção... você ler e explicar o texto é diferente do que você pedir para o aluno falar...*

Nessa fala, percebemos uma concepção de linguagem de J. O objetivo não é interagir, construir significados, agir, conhecer a história de leitura do aluno. Novamente instala-se a artificialidade no discurso pedagógico, que apresenta como objetivo maior a aferição da oralidade do aluno. Além disso, tal prática corrobora a concepção de leitura linear, que vê o sentido centrado todo no texto. Essa leitura é conduzida por J., que se utiliza, muitas vezes, de perguntas retóricas, como um recurso lingüístico de argumentação:

*(F8) P: então quer dizer que a vespa e a abelha... as duas utilizam o néctar... não é?... é... só que uma produz alguma coisa? faz alguma coisa para os outros? é isso?  
A:xx é....*

Para avaliar a compreensão do aluno, a professora pediu após a leitura tópica, um resumo oral do texto:

*(F9) P: quem poderia resumir o texto para mim? por que era para prestar atenção... teve gente que não estava nem aí com o texto e nem aí com a leitura... agora eu quero saber de vocês... o que VOCÊS entenderam...*

Nesse contexto, essa atividade teve, evidentemente, o objetivo de castigar, pois já se pressupunha a falta de capacidade do aluno para resumir o texto. Apesar de querer avaliar a leitura do aluno, a professora não cedeu espaço a ele para colocar suas impressões, as quais foram explicitadas por um aluno, monitorado pela professora. Não houve a pergunta real, “o que vocês entenderam?”, mas sim, uma condução de raciocínio, como se pode observar:

(F10) A: (...) cada um faz a sua função... a abelha suga o néctar da mesma forma como a vespa, mas só a abelha produz o mel... a vespa não...

P: hum... hum... e vocês acham que as pessoas que franzem a testa né... são aquelas que gostam de prejudicar os outros.... que gostam de fazer maldade... elas são felizes?

A:xx não...

P: de acordo aqui com o autor, como são essas pessoas?

A:xx são uma sombra...

P: são tristes?

A:xx elas convivem com elas mesmas...

P: qual a maior vítima dessas pessoas?

A:xx ela mesma...

Em seguida, ao questionar a turma sobre a adequação do título ao texto, J. revelou reconhecer o título como uma categoria, uma parte central significativa do texto e utilizou tal conhecimento como um critério de compreensão da leitura; fato positivo à compreensão, pois leva o aluno a sumariá-lo:

(F11) P: ih... vocês acham que o título está... adequado.. condizente com o texto ou não...

A: adequado..

A: tá...

P: por quê?

A: ãh.... porque fala do corpo humano... sobre as curiosidades...

A: fala assim... mais dos seres humanos aqui na Terra... da importância...

P: isso... a importância dos seres humanos aqui na Terra... então ele... o título "Sabia Disso?" é para chamar a atenção das pessoas sobre as curiosidades que existem... não é?

Quando questionada sobre o que é ser um bom leitor e quais os critérios utilizados para essa avaliação, basicamente, a professora afirmou que o bom leitor é aquele que percebe a intencionalidade do texto:

P: (...) todo texto tem uma intencionalidade ... o autor escreve pra alguém .. né ... esse alguém tem que perceber porque que ele escreveu .. né ... (...)

Embora reconheça o "para quem" no processo da leitura, ou seja, o interlocutor, a ênfase maior está no autor do texto, já que o bom leitor é aquele que descobre o que o "autor quis dizer". Esse critério revela-nos que aqui a linguagem é

concebida como “*expressão do pensamento*” (Geraldi, 1997a), por isso há somente uma leitura legítima. A professora considera o aluno que percebe essa “intencionalidade” como um leitor crítico:

(F12) P: *né ... então todo texto tem uma intencionalidade ... então ... o ... a ... pessoa que consegue perceber isso ... então ele já tem o espírito crítico ...*

Mesmo utilizando termos ou expressões mais atuais da pedagogia do ensino da leitura, como “*intencionalidade*”, “*espírito crítico*”, “*para alguém*”, podemos afirmar que a professora tomou superficialmente esses termos, transferindo-os inadequadamente para a sala de aula, tornando a sua prática incoerente ao objetivo de desenvolver o espírito crítico no aluno, pois a leitura pára no que o “*autor quis dizer*”, não chegando ao nível do implícito, na contra-palavra do leitor.

A abordagem do texto 2 foi um pouco diferente: após a numeração dos parágrafos, ele foi explicado pela professora, através de suas idéias principais. Só após a explicação do texto, fez-se a “*leitura silenciosa*”, que também estava a serviço do “*estudo do vocabulário*”, ou seja, para destacar as palavras cujos significados eram desconhecidos.

Diante disso, nos questionamos sobre a razão que levou a professora a insistir em trabalhar com o léxico do texto após a “*compreensão*”, pois se o aluno já “*compreendeu*”, não tem sentido trabalhar com o vocabulário. Realizado nesse momento, o “*estudo do vocabulário*” não foi um auxiliar para a produção do sentido, como justificado pela professora, porque enfocou o resultado em lugar do processo, e só ocorreu por fazer parte de um ritual, de uma pró-forma. Esse procedimento pode vir a ser um reflexo do tipo de proposta que o livro didático normalmente traz em relação ao vocabulário.

No início da aula seguinte, após o “*estudo do vocabulário*”, a professora entregou aos alunos algumas questões escritas (Anexo 5) como tarefa sobre a compreensão do texto. Essas questões foram copiadas do livro didático do qual os textos haviam sido retirados. Elas se caracterizaram como perguntas que não ultrapassavam o nível linear da leitura. A professora avaliou essa atividade como auxiliar na compreensão e produção textuais, funcionando mais como um exercício de escrita e um reforço dos aspectos do texto levantados nas aulas.

Ao copiar os exercícios de compreensão do livro didático e corrigi-los de acordo com as respostas fornecidas por esse material, a professora assumiu, mesmo que inconscientemente, a leitura ali produzida e preconizou essa leitura ao aluno, apagando-se como sujeito e negando esse papel também ao aluno. Porém, antes da correção dessas questões, foram destacados alguns aspectos do texto que ainda não haviam sido comentados. Para tanto, ao texto foram trazidas atualidades e o aluno ganhou voz:

*(F13) P: e::: tem uma parte aí que ele diz assim... é preciso votar bem... o que vocês entendem por isso?*

*A: então... é porque tem político assim... que são muito... tem muita ganância e todo dinheiro eles não usam pro povo eles usam para eles...*

*P: isso... então o que são bons candidatos para vocês?*

*(...)*

*P: e quem leu a revista Veja desse mês... tem uma reportagem lá... (...)*

*A: eu lembro que a professora de História falou... (...)*

Conforme a professora, essa “*atualização*” é importante para desenvolver o espírito crítico do aluno. Assim, nesse momento da aula, que denominamos de contextualização, a participação do aluno se fez qualitativamente e a produção de sentido ocorreu pela intertextualidade, pela reflexão, pelo relato de experiências dos alunos.

De acordo com Geraldi (1997b), “(...) atitudes produtivas na leitura é que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos ‘fios’ dos textos e de nossos próprios ‘fios’ que podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola” (p.171). Propiciou-se então, uma abertura, uma partilha de sentidos, pois, tanto a professora como os alunos, fizeram emergir os sujeitos reais, transformaram a sala de aula em um lugar real de interação. Nesse momento, o objetivo de formar leitores críticos entrou em sintonia com essa prática de ensino de cunho interacionista e promoveu-se uma atividade positiva à formação de leitores.

Quando questionamos a professora sobre a importância da contextualização na leitura de um texto, ela nos deixou transparecer o posicionamento teórico de que contextualizar é trabalhar com textos atuais. Logo, o contexto é visto como o *“acontecimento, o fato cotidiano”*. A noção de situacionalidade, que se refere à adequação do texto à situação discursiva na qual se apresenta, restringe-se à atualidade de um tema, não abrangendo uma análise das condições de produção do texto, mas atua como um critério de seleção de textos, o que, segundo a fala de J., é *“algo que estimula mais o aluno a ler”*.

A valorização da leitura de textos atuais presente no discurso da professora, na prática, nem sempre é observada, em virtude dos textos utilizados nas aulas analisadas não serem textos atuais. Conforme enfatizamos anteriormente, a *“contextualização”* ficou a cargo de um momento em que o aluno ganhou voz emitindo opiniões, contando casos particulares, trazendo o senso comum à sala. Não houve o trabalho de análise das condições de produção do texto e a contextualização resumiu-se à contraposição do tema do texto a fatos atuais. Sua prática, portanto, é sustentada pela visão teórica de que contextualizar é *“atualizar”* o texto.

Manifestando-se em relação às condições oferecidas dentro da escola, para que o seu trabalho com a leitura seja eficaz, a professora considera-as negativas pela falta de material atualizado para leitura (revistas, jornais, livros) e pela falta de apoio pedagógico à procura desse tipo de material. Para ela, dessa forma, a escola não é um lugar favorável à leitura, o que a torna cansativa, e às vezes, até desnecessária. Os reconhecidos temas de interesse dos alunos não se encontram ao seu alcance, devido à falta de apoio pedagógico para a coleta de material. Então, a professora divide com a escola a responsabilidade de formar leitores, bem como o ônus de um provável insucesso.

Sendo a escola desatualizada e desinteressante, instala-se um conflito, porque J. se sente contrariada a trabalhar com textos “*antigos*”, por ter dificuldade na coleta de textos “*modernos, atuais*”. O problema desloca-se do “*como*” se lê para o “*quê*” se lê.

Se, conforme a interpretação da professora, o material didático existente é insuficiente e a cobrança da leitura ali presente é superficial, por que, mesmo “*consciente*” dessa superficialidade, a professora retirou do livro didático os exercícios de interpretação ao trabalhar com o texto 2? Fica claro que, na realidade, embora a professora tenha reproduzido o discurso pedagógico autorizado (“o material didático não deve ser a única fonte para o trabalho em sala, as obras didáticas exploram, na maioria das vezes, a leitura linear”), sua prática legitima a leitura do autor do livro didático, pois, conforme analisado, o objetivo da leitura é “*descobrir o que o autor quis dizer*”. Coracini (1995) considera esse um fator de complexidade na aula de leitura, já que o professor incorpora a voz do autor do livro didático com total isenção e objetividade.

Como atividade final, a sala foi organizada em pequenos grupos e a professora solicitou a cada grupo uma produção textual, a partir de manchetes e ilustrações sobre meio-ambiente, ecologia, trazidas de casa.

Novamente, segundo a professora, o objetivo da solicitação dessa produção textual foi desenvolver o espírito crítico do aluno, e para ela, o trabalho em grupo é mais produtivo, nesse aspecto. Cada grupo se reuniu para escrever seu texto, que nasceria do material trazido por eles. A professora passava de grupo em grupo e os auxiliava, conforme surgiam as dúvidas. Ao terminar os textos, a sala montou um grande painel, o qual a professora denominou de *“jornal ecológico”* onde foram expostas notícias, curiosidades, críticas, histórias em quadrinhos, regras de como preservar o meio-ambiente, escritas pelos alunos. Não nos interessa aqui analisar se o conteúdo dos textos foi ou não reproduções do senso comum, mas sim, observarmos o nível da interação entre os alunos, que será abordado mais especificadamente em 3.3.

Neste momento, consideramos o aluno como sujeito enunciativo do processo, pois o material escrito é uma leitura sua sobre o tema e o texto ganha o status de expressão criadora do seu pensamento. Sabe-se que, segundo Pêcheux (1997), esse status é uma ilusão, mas essa ilusão é um fator constitutivo do sujeito. E, a partir do momento em que os membros de cada grupo se puseram a discutir sobre o material trazido e os textos que estavam sendo redigidos, contrapuseram-se leituras, trocaram-se experiências, instaurou-se a interação. Colocando-se como leitores da palavra do outro, reconstruíram interpretações. Portanto, ao nosso ver, essa foi outra atividade produtiva desenvolvida na aula da leitura de J., ao lado da contextualização, aspectos que compensam algumas incoerências e desvirtuamentos de outras práticas analisadas até aqui.

Porém, apesar de J. ver nessa atividade o “*fechamento*” dessas aulas de leitura, percebemos que a produção textual não se apoiou na leitura dos textos trazidos à sala pela professora, mas sim, no material trazido pelos alunos. Cria-se a impressão de que essa produção de texto se constitui em um elemento à parte dentro desse conjunto, pois J. não propiciou aos alunos a relação do contexto anterior ao material coletado por eles. Não houve também o ir e vir entre professor e aluno nos textos escritos, não se possibilitando a construção conjunta do processo, e, conseqüentemente, podemos afirmar que essa atividade aproxima-se mais da redação, segundo o modelo escolar tradicional, do que de uma produção textual.

Outra desarticulação ocorreu quando da exploração temática e estrutural dos textos lidos. Apesar de ter afirmado preferir trabalhar com mais de um texto sobre o mesmo tema, em nenhum momento, a professora contrastou os textos. Então, embora tenha se mostrado consciente da relação temática existente, J. não aproveitou isso para a análise, deixando transparecer, mais uma vez, a sua visão fechada, única, em relação aos textos. Ao nosso ver, essa fragmentação segue o modelo do próprio material didático. Citando Carbonari (1997a), de modo geral, os elementos dentro de uma unidade didática são marcados pela descontinuidade, pelo desvinculamento, concebendo, assim, o conhecimento como algo compartimentalizado e fragmentado.

Também a ordem das atividades realizadas, seja durante o momento da leitura, seja após leitura (texto 2), foi aleatória, conforme podemos observar pelo quadro abaixo:

<b>QUADRO 2 - Atividades realizadas por J. para exploração dos textos</b>		
	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>
Antes da leitura	a) motivação; b) especificação do objetivo; c) anúncio do tema.	
Durante a leitura	a) leitura oral e individual do aluno; b) numeração dos parágrafos; c) leitura silenciosa e individual; d) estudo do léxico; e) leitura tópica por parágrafos.	a) leitura oral e individual do aluno; b) numeração dos parágrafos; c) explicação do texto, pelo professor; d) leitura silenciosa e individual; e) estudo do léxico.
Após a leitura	Sumarização: a) resumo oral do texto, por um aluno; b) justificativa do título.	a) compreensão escrita; b) contextualização; c) correção da compreensão escrita; d) produção escrita em grupo.

O descaso em relação a essa ordem nos mostra que, além de conceber o ensino como algo desarticulado, J. não tem claros os objetivos dessa metodologia: prioriza a leitura oral e individual por acreditar que o significado está somente na palavra, no texto explicitado; o estudo do léxico do texto 2 e a numeração de parágrafos ocorrem por fazerem parte de um ritual, e não por se apresentarem favoráveis à produção de sentidos do texto; a compreensão escrita é proposta em um momento anterior à contextualização, por legitimar a leitura do livro didático e não a do aluno.

Podemos afirmar, portanto, que a prática pedagógica da professora é determinada não apenas por sua inconsistência teórica, mas também pela atuação de forças externas, de imagens interiorizadas (o trabalho com o texto deve basear-se na proposta do livro didático; o professor deve ser o informador, o controlador, o avaliador; o aluno, o recebedor; a sala de aula, o lugar de transmissão de conhecimento). Conforme discutido em 1.3.3 (Lajolo e Zilberman, 1996), a

legitimidade do material didático é sustentada por pais, alunos, pelo governo, enfim, pela sociedade mas também se mantém pelo “*exercício de capatazia*” a que J. se submete. (Geraldi, 1989)

Quando abordada sobre a função e a importância da aula de leitura, a professora afirmou que os objetivos dessa aula são tornar o aluno mais apto a ler e desenvolver o espírito crítico. Apesar de desenvolver duas atividades produtivas quanto à produção de sentidos (a contextualização e a produção textual), vimos que as demais legitimaram uma única leitura, não dando espaço para o surgimento de outras, o que impossibilita a concretização do trabalho de interação entre o leitor e o texto. Fica a impressão de que a leitura dos textos serviria, na verdade, somente para se expor um tema, conforme a intenção do autor, ignorando os outros elementos do processo da construção dos significados, tanto o lingüístico quanto o extra-lingüístico.

Resumidamente, os conceitos e preconceitos de J. em relação ao processo de leitura, já comentados e analisados anteriormente, com exceção da sétima proposição, comentada adiante em 3.3, podem ser visualizados no Quadro 3:

<b>QUADRO 3 –Conceitos de J. sobre o processo de leitura, sobre si mesma e sobre o aluno</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vê a leitura como um “instrumento de aprendizagem, organizador de idéias, de apropriação da gramática”;</li> <li>2. Afirma que o maior objetivo da aula de leitura é “tornar o aluno apto a ler e desenvolver o seu espírito crítico”;</li> <li>3. Concebe um bom leitor como “aquele que descobre o que o autor quis dizer”;</li> <li>4. A contextualização da leitura implica “trabalhar com textos atuais”;</li> <li>5. A escola, em relação às condições oferecidas à leitura, é vista negativamente pela falta de oferta de material atualizado para leitura;</li> <li>6. O material didático é insuficiente e a sua cobrança de leitura é superficial;</li> <li>7. Vê-se como uma “leitora razoável”, por não ter tempo disponível e hábito de ler;</li> <li>8. Vê o aluno como alguém que tem muita dificuldade de ler, pela falta de estímulo familiar e escolar(especialmente entre as 1ª e 4ª séries do ensino fundamental).Essa defasagem apresentada pelo aluno justifica seu insucesso nas séries subseqüentes.</li> </ol>

Apesar de a leitura não ser pretexto para o ensino gramatical ou para o reconhecimento de unidades e de estruturas lingüísticas, conforme nos apontou Coracini (1995) em 1.3.2, caracterizamos essa metodologia de leitura como ainda fortemente ancorada na abordagem tradicional, segundo a qual ler significa decodificar o texto, produzindo linearmente um significado, via material didático.

Percebemos, por seu primeiro posicionamento teórico, que a leitura ocuparia um lugar secundário em suas aulas, sendo um instrumento, um modelo para ensinar ao aluno *“escrever bem”*. Mas a leitura dos textos lidos, em nenhum momento teve esta finalidade. Na realidade, e isto ao nosso ver é muito positivo, as aulas de leitura observadas se prestaram à compreensão textual e não ao ensino da gramática. Porém, o objetivo de J. em formar leitores críticos é frustrado por ela conceber o bom leitor como *“aquele que descobre o que o autor quis dizer”*. Na verdade, essa ênfase no autor denota uma abordagem tradicional de leitura.

É interessante lembrar que, ao final da primeira entrevista, J. nos pediu um espaço para expor sua metodologia de trabalho para uma aula de leitura, que é apresentada no quadro abaixo:

<b>QUADRO 4 - Como a professora vê sua aula de leitura</b>	
Antes da leitura	· especificação do objetivo da leitura.
Durante a leitura	· análise da estruturação do texto: título; parágrafos; frases principais; vocabulário.
Após a leitura	· debate; · análise crítica do texto: para quem o autor escreve, por quê e para quê.

Ao compararmos esse quadro com o das atividades realizadas por J., reconhecemos diferenças que nos revelam sua imagem em relação à entrevistadora. Com a preocupação de se mostrar *“atualizada”*, a professora deu ênfase às

atividades de pós leitura, no caso, o debate e a análise crítica, que aparecem em seu discurso, mas não em sua prática, já que a maioria das atividades realizadas não denotam o interesse no “*outro*”, não se apoiando, portanto, numa perspectiva sociocultural de leitura. Conforme já dissemos, apesar de alguns procedimentos isolados terem alargado a concepção de leitura, quando inseridos no conjunto mais amplo da metodologia utilizada, contempla-se uma visão tradicional de linguagem, cujos objetivos da aula de leitura são ora treinar a performance do “*como dizer o texto*”, ora conduzir o aluno a uma compreensão pré-determinada, via material didático.

De forma geral, percebemos que a metodologia da professora explicita um imaginário discursivo no que diz respeito, dentre outras coisas:

- ao lugar que os alunos ocupam como “*receptáculos*” das informações transmitidas pelo professor;

- ao lugar que a professora ocupa como a detentora “*do poder, do saber e do fazer*” (Coracini, 1991).

- ao que significa aprender/ensinar a ler como forma de se veicular informações aos alunos, fragmentando o processo de leitura, enfocando ora somente o autor do texto, ora somente o texto em si;

- à concepção de texto como objeto fechado, acabado, estático;

- à concepção de linguagem como “*expressão do pensamento*”, o que legitima a neutralidade e transparência textuais;

- à sala de aula como lugar de transmissão de conhecimentos;

### 3.2 As aulas de leitura, segundo os alunos

Para detectar a imagem que os alunos têm da aula de leitura, submetemos aos quarenta alunos da 6ª série um questionário composto por quatro questões, conforme descrito em 2.2.3.

Em relação à primeira questão “o que é necessário para se entender bem um texto?” 80% dos alunos levantaram aspectos que envolvem tanto o aluno, como o professor e o próprio texto. Em relação ao aluno, as condições apontadas foram as leituras silenciosas repetidas, a atenção a se realizar essas leituras e a leitura oral “correta” do texto. Já, em relação ao professor, os alunos afirmaram ser necessária uma explicação global ou fragmentada do texto e, em relação ao próprio texto, consideraram prioritário que ele seja interessante.

Primeiramente, o que podemos inferir a partir dessas respostas dos alunos é que a compreensão textual, em um contexto escolar, só se dá pelos três componentes: professor-texto-aluno. Podemos afirmar também que, implicitamente, o aluno reconhece a importância do “para quê”, “por quê” ler um texto, denotando-o como “interessante”. Porém, é o automatismo do processo que se faz presente, sendo deixados de lado a reflexão e a discussão e o contraste com outras leituras. Parece-nos, então que há uma cristalização desses procedimentos, por eles serem legitimados pelo professor, pela escola, pela sociedade. E, mais uma vez, temos a imagem do professor como fonte de saber, já que a compreensão parece estar atrelada a sua figura.

Quando perguntamos aos alunos como um bom professor de interpretação textual deveria agir, as respostas mais significativas foram: explicar o texto e as questões de compreensão textual; elaborar perguntas (o raias ou escritas)

sobre o conteúdo do texto; explicitar o vocabulário desconhecido; elaborar um resumo do texto. Obviamente, exterioriza-se o modelo de professor de leitura que os alunos possuem e legitima-se aí, igualmente, o professor como o detentor do saber e avaliador, pois a toda leitura cabe uma avaliação, ou seja, um “*exercício de compreensão*”, que contém uma resposta correta, fornecida logicamente, pelo professor.

Outra resposta significativa recorrente nessa mesma questão diz respeito à extrapolação do “*ler e responder questões*”, enxergando o bom professor de leitura como aquele que é “*criativo*”, “*legal*”, que “*dramatiza os textos*”. Assim, temos alunos (16%) que desejam um professor que rompa com o tradicional, e torne a atividade de leitura uma tarefa de engajamento, de satisfação, de prazer. Mesmo sem saber ao certo como o professor pode ser criativo, parece-nos que esses alunos já não se sentem mais satisfeitos em realizar tarefas sem finalidades reais.

As duas últimas questões, “*como você avalia as suas aulas de interpretação textual*” e “*como você avalia o material didático (textos e questões) utilizado nas aulas de interpretação de texto*”, tiveram como objetivo fazer com que os alunos avaliassem as aulas de leitura e o material didático, para que pudéssemos analisar a coerência das respostas das duas primeiras perguntas. As respostas das terceira e quarta questões podem ser visualizadas no quadro a seguir:

<b>QUADRO 5 – Avaliação dos alunos</b>	
Aulas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 60% - boas;</li> <li>. 27% regulares;</li> <li>. 13% ótimas.</li> </ul>
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 43% - bom;</li> <li>. 36% regular;</li> <li>. 21% ótimo.</li> </ul>

É interessante observar que os critérios de avaliação das aulas foram a complexidade dos textos utilizados, a atuação da professora e o interesse pelas aulas. Os alunos que avaliaram as aulas como boas justificaram essa avaliação ou pelo fato de os textos serem fáceis de se compreender, ou pela professora “*explicar bem*” os textos e os exercícios ou por eles se interessarem pelas aulas. Temos novamente o triângulo professor-texto-aluno: a aula é boa porque o aluno presta atenção, participa, a professora “*explica bem*” e o texto “*é fácil*”. Já na categorização das aulas regulares, a complexidade dos textos aumentou, a atuação da professora diminuiu e as aulas foram tidas como pouco criativas. E em relação à classificação de ótimas houve um único critério: o interesse pessoal, isto é, as aulas consideradas ótimas foram aquelas que abordaram textos de interesse dos alunos, e aí é lógico que o engajamento é bem maior.

Ao compararmos as respostas das questões um e três corrobora-se a imagem do bom aluno-leitor como um ser passivo, que deve proceder da seguinte maneira: fazer silêncio quando a professora explica o texto, oralizar de acordo com a norma padrão o texto escrito, ler várias vezes o texto para responder as questões de interpretação escrita. Em relação à professora cria-se um vínculo de dependência, um comodismo, pois, ao se ver incapaz de compreender sozinho a leitura, basta decodificar o texto.

O material didático recebeu a aprovação da maioria dos alunos, que se referiram aos textos como “*interessantes*”, “*divertidos*” e “*atuais*”. Pesou também como critério para essa avaliação a atitude da professora, pois segundo os alunos, é o momento da “*explicação*” do texto que, muitas vezes, torna este material “*interessante*”. Esses dados permitem depreender um cuidado da professora na

seleção de textos para leitura, bem como uma preocupação com os interesses da faixa etária da turma.

Ao relacionarmos as questões dois e quatro, observamos que o triângulo professor-texto-aluno, na verdade, reduz-se à perspectiva de seu primeiro elemento, pois cristaliza-se a imagem do bom professor de leitura como um ser onipotente: a produção de sentido centra-se somente na figura de J.

Diante destas observações, podemos afirmar que prevalece na imagem dos alunos uma visão da língua bem como de leitura, notoriamente estruturalista, enfatizando-se a mecanicidade, a decodificação (*“ler várias vezes o texto”, ler “corretamente”* o texto em voz alta). O que a maioria espera, em uma aula de leitura, é que a professora privilegie somente uma interpretação e não dê espaços para argumentação contrária, legitimando a leitura linear. Assim, a prática de J. analisada em 3.1, é sustentada por estas imagens que concebem a aula de leitura como um monólogo.

### **3.3 As relações humanas na sala de aula**

Ao analisarmos os relacionamentos professor/aluno e aluno/aluno, nosso objetivo é verificar qual é o espaço dado ao aluno na construção do significado do texto. Contudo, se a leitura é linear e *“produzida”* exclusivamente pelo professor, como já foi analisado, não há na realidade *“construção de significado”*, mas apenas recebimento de um tema, por parte do aluno.

Justifica-se a explicitação excessiva ocorrida nas atividades anteriores à leitura. Conforme já foi observado em 3.1, J. acredita que o aluno não é capaz de

ler, de compreender, e necessita desse auxílio, dessa simplificação. Mais ainda, imbuída de uma imagem socialmente partilhada, age como um “*bom*” professor: aquele que expõe o seu saber abundantemente, para saciar aqueles que dele precisam.

Mas, em alguns momentos das aulas, foram observados certos conflitos entre professora e alunos:

*(F14) P: Xiiii.... silêncio... silêncio... bom vocês conhecem a história do bem-te-vi?  
A<sub>xx</sub>: ((alunos responderam ao mesmo tempo))*

*(F15): P: (...) eu vou dar um texto... são curiosidades para vocês lerem... tá...  
A: ah:: de novo... ((conversas paralelas enquanto J. distribuía o texto 1 e alguns alunos reclamaram do seu tamanho))*

*(F16) P: ele é um autor e ator né...  
A: oh... ((ironizando))  
P: Autor é escritor... ele escreve livros, e ator versavam filmes ((alguns alunos gritavam, conversavam paralelamente)) psiu:: será que eu posso falar? faz favor... bom... esse escritor, Michael Caimé lançou um livro chamado “Sabia Disso”?...  
A: não... ((rindo))  
P: e neste livro... neste LIVRO... ((a professora gritou mas os alunos falaram mais alto))... ele lançou várias curiosidades sobre os animais e até o homem.... não é? .. no primeiro parágrafo ((muita bagunça, a professora ficou nervosa))... eu vou começar a marcar o nome de quem estiver conversando... ((os alunos ficaram quietos))*

*F(17) A: outro?... ((a professora distribuía o texto 2))*

As seqüências transcritas acima caracterizam o que Coracini (1995), citando Foucault, chama de “*pequenas revoltas quotidianas*”. Neste caso, essas atitudes de indisciplina (conversa paralela desordenada, brincadeiras em relação à professora) presentes em F13 e F16 revelam que esses alunos não reconhecem a imagem autorizada do professor como o único detentor do saber. Esse comportamento corrobora o desejo manifestado por alguns alunos (16%), conforme comentado em 3.2, de terem aulas de leitura mais “*criativas*”.

Creemos que, na formação discursiva da sala de aula, estes tipos de indisciplina são formas de resistência, por parte de alguns alunos, em aceitar essa imagem de “*bom*” aluno socialmente partilhada: aquele que ouve e assimila o que o mestre tem a dizer. Ora, se pensarmos na concepção interacionista da linguagem, que vê o leitor como sujeito ativo e produtor de sentido, parece coerente este tipo de comportamento, pois revela uma tentativa de mudança, em relação às posições sociais desiguais existentes na sala de aula.

Já em F15 e F17, a atitude desses alunos nos revela uma falta de interesse e motivação por eles já saberem que é a leitura da professora que prevalecerá. Conseqüentemente, ler, naquela aula, é desnecessário, enfadonho, cansativo.

A professora, por sua vez, não consegue se desvencilhar da imagem interiorizada do “*bom*” mestre, aquele que veicula o significado do texto a ser lido. Ela ainda não se vê como uma orientadora, provocadora do saber, pois não reconhece a capacidade do aluno de produzir uma leitura, com base em sua vivência e em seus conhecimentos. Por tudo isso, ela silencia o aluno fazendo uso da sua autoridade, impondo-lhe a leitura do material didático.

Além de informadora e detentora do saber, J. ainda cumpre mais uma função que lhe é atribuída socialmente: a de avaliadora. No momento da avaliação da compreensão escrita, percebemos não só o silenciamento do aluno, mas também o da professora (Coracini, 1995). O do aluno ocorre pela condução do raciocínio, da imposição de uma só leitura, por não ser reconhecido como produtor de significado. Já o de J. se estabelece no momento em que ela aceita passivamente as respostas do autor do livro didático, em relação às questões de compreensão, caracterizando-

se como transmissora do “processo de didatização do material que leva a seus alunos”, citando Carbonari (1997b, p.32). Observemos o exemplo:

*(F18) A: professora... porque a cobertura da floresta Amazônica: influi diretamente no clima de todo o mundo?*

*P: tá... isso daqui é afirmativa... já disse isso... mas por que a floresta Amazônica influi no clima de todo o mundo?*

*A: ãh?....*

*P: é isso que EU quero saber... tá... então coloquem assim... ãh:: a atmosfera... ((a professora ditou a resposta presente no livro didático))*

Conforme já comentamos, cria-se a ilusão de a professora e o autor do livro didático serem unos: o sujeito de “*eu quero saber*” da fala de J., na prática não é ela, mas o autor do material didático, pois foi ele quem elaborou a pergunta. Apagam-se as condições de produção desse material e repassa-se ao aluno essa leitura autorizada.

Esse silenciamento é reforçado pela própria imagem que a professora tem de si enquanto leitora. Quando questionada sobre sua imagem enquanto leitora, J. afirmou considerar-se uma “*leitora razoável*”, que possui “*espírito crítico*”, mas não tem tempo disponível nem hábito de leitura. Essa auto-imagem nos parece incoerente, pois se “*ter espírito crítico*”, como já foi analisado em 3.1, é o critério básico para avaliar o bom leitor, por que J. se considera como uma leitora apenas razoável? Na realidade, a professora se vê como uma leitora razoável porque ela não pratica a leitura freqüentemente, visão que corrobora o que Magnani (1992) e Martins (1992) defendem em relação ao professor leitor (cf. 1.4.1). Logo, o critério utilizado em sua auto-avaliação é o da quantidade, o da freqüência da leitura não-escolarizada enquanto o critério para avaliar o aluno é o da reprodução da leitura do livro didático.

Ainda num nível menos aparente, no momento da contextualização, percebemos uma insegurança da professora ao abrir espaço para o aluno:

*(F19) P: não é:: e:: isso também é um problema... quem aqui assistiu o Jornal Nacional ontem? ninguém?*

*A<sub>xx</sub>: ((alunos falaram ao mesmo tempo))*

*P: quem assistiu aquele reportagem... PSIU:: ((o professor pediu silêncio por causa da conversa))... quem assistiu aquela reportagem de que está subindo o preço do arroz e do feijão?*

*A<sub>xx</sub>: ah... eu vi... eu vi... ((gritaram))*

*P: vejam bem... vejam bem... o problema... PSIU:: vejam bem... o problema que o sul também está se deparando... a falta do arroz e do feijão, aqui no sul é uma comida né... em todo o Brasil... é:: fazendo o quê? altos preços... não é?*

*A<sub>xx</sub>: professora... (?) ((falaram ao mesmo tempo))*

*P: por que está faltando arroz e feijão...*

Após um tempo de discussão, os alunos empolgaram-se e sem saber organizar essa participação, J. acabou por não ouvi-los. Sentindo que seus papéis de detentora do saber e informadora estavam ameaçados, procurou abafar essas outras vozes, retomando a leitura autorizada e passando à correção da tarefa:

*(F20) P: é:: vamos ver aqui então... letra "a" ((leu o primeiro exercício escrito de compreensão e passou a corrigi-lo))*

Todo o trabalho anterior, que nos pareceu produtivo ao ensino da leitura, ou seja, a contextualização, foi encerrado bruscamente, contrastando com esse tipo de leitura imposta, que nada mais faz do que reproduzir e compartimentalizar os sentidos produzidos.

De maneira geral, apesar de as aulas terem sido permeadas por alguns conflitos entre professor-aluno, a passividade foi maior do que as inquietações. Portanto, não houve troca de conhecimento entre professor e aluno, confirmando as posições hierarquizadas e cristalizadas em sala de aula: professor, como repetidor

da leitura autorizada pelo livro didático e controlador da aprendizagem; aluno, como receptor do conhecimento transmitido; nenhum dos dois, como leitor.

Quanto ao relacionamento entre aluno/aluno, percebemos em geral, o desinteresse de um pela fala do outro. Esse comportamento justifica-se, na medida em que, estando consciente de que a sua voz não tem valor para J., o aluno considera que a dos colegas também não tem. Ao aluno o que interessa é a avaliação do mestre, pois é ele que está no topo da hierarquia, dentro da sala de aula. À medida em que a professora foi saindo de cena essa interação cresceu, e culminou na atividade de “*produção textual*”, momento em que houve discussão, trocas de experiências entre eles, conforme analisado em 3.1.

### **3.4 Com a palavra, a professora**

Completando a trajetória de uma pesquisa de natureza aplicada, apresentamos à professora, ao final do período da análise e discussão dos dados, os resultados desta análise, a fim de proporcionar-lhe a reflexão em torno de sua prática e também para J. nos fornecer sua avaliação quanto aos resultados da pesquisa. Essa leitura cumpre também com o compromisso ético de todo pesquisador em apresentar os resultados do seu trabalho aos sujeitos envolvidos, antes de levá-los a público.

Em seu depoimento J. revelou:

*(F21) P: ãh:: bom... primeiro eu gostaria de te dizer que eu gostei muito de participar do seu trabalho... quer dizer... no começo fiquei com receio... meio sem jeito*

*E: por quê?*

*P: é que eu... eu pensei que você fosse avaliar e nada mais... sabe... do tipo de crítica mesmo...*

*E: como assim?*

*P: ah... quando eu li a sua análise eu vi que não era só... só errado e certo.. você também quis mostrar o porquê...*

*E: então você achou válido este retorno?*

*P: olha... eu achei muito válido esse retorno... sabe... pra mim foi um despertar... né... melhorar na vida... no profissional...*

*E: você acha que a partir dessa sua experiência pode ocorrer alguma mudança?*

*P: já mudou... porque é uma preocupação... porque eu vi que existem melhores métodos e a gente tem que tentar buscar novos caminhos... na realidade essa pesquisa foi um cutucão...*

*E: uhum... tá...*

*P: sabe... era como se não fosse eu... eu me vi incoerente na prática e com necessidade de maior conhecimento teórico...*

*E: você quer falar mais alguma coisa?*

*P: olha... eu queria... bom... é que eu gostaria que você... depois de tudo que você analisou... que você me mostrasse como eu poderia melhorar... melhorar minha aula de leitura....*

*/.../*

Depreende-se do seu depoimento, em primeiro lugar, a validade do retorno dos resultados da investigação pois, para a professora essa experiência desmistificou, de certa forma, a pesquisa em sala de aula como avaliação. Também clareou e desvelou a sua própria prática como inconsistente e incoerente. Ao mesmo tempo, percebemos em sua fala uma visão imediatista sobre o processo, ao afirmar “já mudou”. Mas, com certeza, foi quebrado, de certa forma, o estado *continuum*, no qual a professora está imersa e a vontade de reaprender, de “*buscar novos caminhos*”, emergiu.

Até então, J. não enxergava suas próprias contradições e o estranhamento de si mesma é que lhe proporcionou a reflexão em torno da sua inconsistência teórica, quanto ao ensino da leitura. J. demonstra não reconhecer a existência das outras forças, sociais, culturais, e até mesmo históricas, que moldam a sua imutabilidade pedagógica, pois não teceu comentários sobre isto.

Dessa maneira, assumimos a necessidade de o professor se ver como um ser inacabado, incompleto, que necessita de uma “*realimentação*”, já que a sua formação continua ao longo da sua vida prática. Nessas condições, é fundamental

que as pesquisas, as teses, enfim, a produção científica assumam a posição de co-autora das transformações pedagógicas, permitindo ao professor momentos de revisitação, de estranhamento, de reflexão em relação a sua prática. Então, conhecedor das circunstâncias históricas e socioculturais que definem sua conduta, ele terá reais condições de apreender aparatos teóricos.

Quanto à pergunta feita por J. ao final da entrevista, será retomada no próximo capítulo, já que foi a partir dessa solicitação que sentimos a necessidade de propor uma intervenção, ou melhor, uma re-organização metodológica das aulas de leitura analisadas.

## **CAPÍTULO IV**

### **TRILHANDO OUTROS CAMINHOS**

Ao final da última entrevista, J. nos fez uma indagação: quais seriam então, os encaminhamentos metodológicos coerentes com a concepção de leitura aqui postulada? Respondemos à professora que o primeiro passo para uma possível mudança já havia sido dado, re-olhar sua prática. Contudo, constatamos a necessidade de uma certa organização “*didática*” do “*como*” proceder para completar nosso trabalho.

Dessa forma, neste momento temos por objetivo propor, genericamente, algumas sugestões de trabalho com textos, a partir da concepção de leitura como uma prática sociocultural. Conforme o posicionamento teórico assumido em 1.2 (Orlandi, 1996c; Silva, 1997; Possenti, 1996), as propostas aqui esboçadas promovem a articulação entre aspectos cognitivos e discursivos, já que esta nos parece ser a postura teórica que melhor dá conta do ensino da leitura. Outros fatores delimitadores das sugestões apresentadas serão o nível de escolaridade dos alunos pesquisados, 6ª série do ensino público fundamental, além do tipo de textos utilizados nas aulas observadas, textos didáticos não-literários.

No plano do ideal, Coracini (1991) afirma que a escolha dos textos a serem lidos deveria ser feita pelo próprio aluno, de acordo com seus interesses,

assuntos preferidos, etc. Em seguida, em conjunto, alunos e professor elaborariam um projeto de atividades, em relação à leitura.

Manifestando-se a esse respeito, Jolibert (1994), mais voltada à alfabetização, faz propostas para tornar o processo da leitura significativo, no contexto escolar. Para tanto, enfatiza, igualmente, a necessidade de se lerem textos reais, funcionais, já que o objetivo das aulas de leitura é a criação de situações de leitura “*para valer*”, uma vez que “*não se lê para aprender a ler*” (exceto nas atividades de sistematização), lê-se sempre por um interesse imediato. Segundo a autora, a vida cooperativa na sala de aula e a prioridade conferida à elaboração conjunta de projetos de leitura é que garantem o seu aprendizado. Por isso, Jolibert (1994) afirma:

*Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento. (p.20)*

Tratando das condições gerais para a formação de leitores, Foucambert (1994 e 1997) propõe a “*desescolarização*” da leitura, ressaltando a necessidade da promoção do desenvolvimento da leitura social, é preciso “*leiturizar*” nossos alunos, ou, em outras palavras, é preciso priorizar a urgência de se ter coisas para compreender, transformar, conquistar, ultrapassar. Metodologicamente, o ponto de apoio para essa “*leituralização*” é o trabalho que prioriza a diversidade, tanto no nível da tipologia quanto da complexidade textual. Paralelo a isso, a confrontação entre pontos de vista, a leitura de escritos sociais, a antecipação do por que ler, a análise do funcionamento da escrita do texto e a produção de textos sustentam uma prática que promove o ensino da leitura.

Embora as reais condições sócio-históricas do nosso sistema público de ensino, como vimos (cf. 1.3.3), legitimem o livro didático, essa realidade, não deve neutralizar a posição de sujeito-ativo que alunos e professor devem assumir no processo ensino-aprendizagem.

Exemplo de uma prática simples, mas que alarga bastante essas limitações, é o professor escolher juntamente com os alunos, quais textos do livro didático adotado serão materiais de trabalho e complementar essa escolha com textos não-didáticos, sugeridos pelos alunos. Em relação à elaboração da aula de leitura, uma opção possível é o professor, ao início do ano letivo, discutir suas propostas com os alunos, solicitando deles sugestões de trabalho que visem à exploração de textos escritos, e incluí-las conforme as necessidades do grupo, em seu planejamento. Para isso, é necessário que o professor conceba sua aula sob a perspectiva da cooperação, citando novamente Jolibert (1994).

Com o material didático adotado em mãos, cabe ao professor questionar as propostas de trabalho oferecidas por ele, pois conforme já comentamos anteriormente, a incoerência e a desarticulação ainda são características de muitas coleções. Assim, o material utilizado nas aulas deve ser preparado pelo professor, e essa preparação deve incluir: a especificação dos objetivos pedagógicos dominantes da aula; uma minuciosa análise prévia dos aspectos lingüísticos e não-lingüísticos do texto que produzem sentido; a antecipação de possíveis aspectos, nos quais a análise deverá se aprofundar; delimitação da estrutura da aula em trabalho coletivo, em grupo, dupla, etc, assumindo-se como um dos sujeitos do processo.

## 4.1 Uma proposta metodológica de leitura

Vários exemplos sobre modos de se lidar com textos didáticos em sala de aula poderiam ser dados. Entretanto, levando em consideração o aparato teórico até aqui discutido e especificando nossos objetivos de querer instrumentalizar o aluno, para torná-lo um leitor competente e fazer com que atinja a leitura do implícito, do não-dito, concebemos uma aula de leitura, dentro do ensino fundamental, que apresente as etapas descritas a seguir. Essas etapas foram aqui adaptadas a partir de um modelo proposto por Jolibert (1994) e de algumas sugestões de Coracini (1991).

### *a) Ativação do espírito de pesquisa no aluno*

Levando em conta a consideração de Foucambert (1994), segundo a qual no contato com a escrita, ocorrem questionamentos prévios ao encontro com o texto, sugerimos ao professor duas maneiras de especificar o objetivo da leitura. A primeira consiste em solicitar aos alunos a formulação de hipóteses a respeito do tipo de texto e do tema, a partir de pistas fornecidas pelo próprio texto, como o título, uma ilustração, o nome do autor, a fonte bibliográfica, etc. A segunda é uma variante dessa ativação, em que o aluno, orientado pelo professor, realiza anteriormente, uma pesquisa não-bibliográfica sobre o tema a ser abordado na aula, através de leituras de textos adotados pelos alunos, ou mesmo, através de conversas informais e entrevistas com terceiros.

b) *Definição prévia da tarefa do aluno*

Se o que se pediu ao aluno foi a formulação de hipóteses, ele deve ser orientado a justificá-las, pois ele deverá procurar no texto a ser lido, a sua confirmação ou não. Caso tenha sido pedida a pesquisa não-bibliográfica, a tarefa do aluno será anotar, à parte, aspectos do texto que lhe chamaram a atenção, suas impressões em relação ao texto.

c) *Primeira leitura: cumprimento da tarefa*

É a fase individual de leitura, em que o aluno lê silenciosamente o texto e o professor garante ao grupo esse momento de concentração, apenas observando a execução da tarefa.

d) *Confronto das várias leituras do texto*

É a fase coletiva de leitura, momento de intercâmbio entre os alunos. O professor anotará os efeitos de sentido produzidos, juntamente com as justificativas de seus leitores, pois essas anotações servirão de base para a etapa seguinte.

e) *Análise do funcionamento discursivo do texto*

Colocando em evidência as várias leituras produzidas, o professor promove uma análise discursiva do texto, levantando suas condições de produção, conduzindo a relação forma/produção de sentidos (tipologia textual; tipologia discursiva; superestrutura), e explorando a materialidade lingüística do texto (aspectos morfossintáticos e semânticos, pontuação, e outros recursos produtores de sentido).

Essa análise pode ser feita pela desmontagem do texto, tomando como apoio a superestrutura própria do texto implicado e os sentidos produzidos. As releituras e re-capitulações desses sentidos não devem objetivar e submeter o processo a uma única leitura, mas a uma compreensão da origem desses significados.

f) *Reflexão sobre o processo*

Aqui, alunos e professor discutem o próprio processo de compreensão, salientando como o aluno realizou as leituras, de que maneira os sentidos foram construídos, e os aspectos discursivos responsáveis pelos sentidos produzidos naquela situação de enunciação. Dessa forma, o professor pode propor ao grupo exercícios escritos de “*compreensão e interpretação*”, que objetivem essa reflexão.

g) *Produção escrita*

Assim como Foucambert (1994, 1997), Orlandi (1996c), Geraldi (1997b), não podemos negar a relação dialética entre o escrever e o ler. Portanto, o professor pode agora, solicitar aos alunos que produzam textos sociais (escritos para interlocutores que não sejam o professor), aproveitando o filão temático e os recursos discursivos abordados na análise anterior.

Podemos visualizar melhor essas etapas no quadro a seguir:

<b>QUADRO 6 - O processo geral de uma aula de leitura</b>	
Antes da leitura: preparação ao encontro do texto	a. ativação do espírito de pesquisa no aluno; b. definição prévia da tarefa do aluno.
Durante a leitura: construção dos sentidos do texto	c. primeira leitura: cumprimento da tarefa; d. confronto das várias leituras do texto; e. análise do funcionamento discursivo do texto.
Após a leitura: síntese do processo	f. reflexão sobre o processo; g. produção escrita.

Parece-nos claro que há flexibilidade quanto à ordem dessas etapas, apesar de sua relação de interdependência, pois, durante o transcorrer da aula, o professor pode retomá-las, provocando um ir e vir no processo. Vale a pena ressaltar que essa proposta pode ser adaptada a outros contextos, que não o aqui enfocado, constituído de textos didáticos, em língua materna. A proposta de uma tipologia específica não foi aqui o aspecto mais relevante, tivemos, antes, o intuito de apresentar uma alternativa de trabalho com o material didático, capaz de auxiliar a construção de uma prática pedagógica sociocultural que invista no potencial polissêmico da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo de investigar as concepções teóricas de linguagem e de leitura do professor do ensino fundamental, bem como a metodologia utilizada em suas aulas de leitura. Essa questão foi sub-dividida em outras três, que agora retomamos.

Os dados revelados na análise demonstraram que predomina, nas aulas de leitura em Língua Materna, uma visão tradicional de linguagem como expressão do pensamento (Geraldi, 1997a), em que se elegem a neutralidade e a transparência da língua como critérios de “*compreensão*” textual. A leitura é vista como decodificação de palavras e frases, em busca do sentido único do texto; a sala de aula apresenta-se como um lugar isento de confrontações, onde o professor é o detentor do saber, e o aluno, receptor. Porém, a leitura não apareceu como pretexto para o ensino gramatical (Coracini, 1995), já que o objetivo de J. era a interpretação textual.

De forma geral, J. construiu as aulas de leitura de forma desarticulada, refletindo a própria desarticulação do material didático, fonte de pesquisa de suas aulas. As atividades propostas foram vistas como algo acabado e fechado em si mesmo, pois, para a professora, elas fazem parte de um “*ritual*”, e não de uma teoria de ensino. Em alguns momentos, o discurso da professora corrobora sua prática,

que nos revela concepções tradicionais de ensino, apesar de, em casos isolados, ter assumido procedimentos que extrapolaram essa visão tradicional, como a contextualização e o texto escrito em grupos. Na verdade, o que transparece muito fortemente em J. é a soma da sua inconsistência teórica mais uma pedagogia cristalizada por certas imagens: o professor é o informador, o avaliador, o controlador; o aluno, receptáculo de informações; a sala de aula, o lugar de transmissão de conhecimento.

Os alunos, no geral, estabelecem uma imagem positiva dessas aulas, pois as consideram “boas” e a sua maioria avalia o material didático como “interessante”. Assim, o discurso dos alunos mantém a homogeneidade, o único, a harmonia almejados por J., mantendo a ilusão da ausência de conflitos e de divergências.

Voltando à penúltima pergunta deste estudo, referente à validade desse tipo de aula para a formação de leitores, podemos afirmar que ela contribui para a formação de pseudo-leitores (Silva, 1997), pois os momentos de confrontações, reflexões, discussões são mínimos e esparsos. Na verdade, os alunos não chegam ao extra-língua, permanecendo na constatação da escrita, impossibilitando a produção de sentido. Vale a pena ressaltar que também inexistiu uma análise do funcionamento do texto escrito, não se chegando ao estudo dos aspectos lingüísticos, da gramática do texto reveladora de significado, ou seja, houve um descaso quanto à função do material lingüístico para a construção do sentido. Talvez, isso se deva à imagem da professora de que “*se trabalhar gramática na aula de leitura é inconveniente, tradicional*”. No início da implementação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, erroneamente, o ensino da gramática foi

concebido como desnecessário ao ensino de língua materna. Portanto, com medo de abordar tradicionalmente a aula de leitura, J. desconsidera este aspecto.

Quanto ao nosso último questionamento, podemos afirmar que a inconsistente formação acadêmica mais a existência de imagens internalizadas por J., já citadas anteriormente, geram uma imutabilidade pedagógica, que faz da professora um instrumento por meio do qual o livro didático autoriza como deve ser a aula de leitura. E isso, juntamente com o silenciamento dos alunos, elege o livro didático como o único “*produtor de sentido*” na aula de leitura.

Parece-nos necessário comentar outros aspectos essenciais à análise relacionados aos dados iniciais da primeira entrevista, que serviram tanto para ajudar a traçar o perfil do sujeito, como da situação discursiva do universo pesquisado. A professora se caracterizou como uma pessoa de pouca idade (28 anos), com certa experiência profissional (7 anos), ministrando o número mínimo de horas-aula semanais (20 h/a), já tendo cursado uma pós-graduação (especialização). Essas características da professora podem ser relacionadas a algumas premissas vindas do senso-comum, que constituem certas formações imaginárias acerca do magistério, conforme ressaltado em 2.2.2.

Primeiramente, quanto à formação imaginária de que “*quanto mais jovem o profissional, mais criativo e mais dinâmico se revela em sua prática*”, faz-se importante discutir como essa criatividade e dinamicidade são concebidas a partir de um enfoque sociocultural para o ensino da leitura. Ambas estariam a serviço do professor para criar, dentro da sala de aula, situações que proporcionassem uma abertura para a reflexão, a troca, o debate, a interação, a produção de sentido. Porém, conforme a análise feita, apesar da jovialidade de J., poucos foram os momentos em que a professora deixou de ser a reproduzidora da leitura.

Outra imagem cristalizada é a de que *“quanto maior tempo de experiência profissional mais segurança, mais domínio de sala o professor tem”*. A esse respeito, podemos afirmar que as atitudes de indisciplina presentes na sala de aula, a conversa paralela desordenada, o desinteresse, as brincadeiras em relação à professora (conforme analisadas em 3.3), foram conseqüências da falta de uma pedagogia de leitura articulada e consistente e também de uma certa imobilidade cultural (Silva, 1995), que gerou insegurança e incoerências na professora, apesar de seus anos de experiência profissional.

Refletindo sobre a imagem de que a *“sobrecarga de horas-aula diminui o rendimento da professora em sala”*, observamos que, apesar de a professora ministrar a carga mínima de 20 h/a, o seu rendimento foi pouco significativo, por ela não se ver como responsável pelos problemas existentes, atribuindo-os a fatores como a falta de material adequado e a ausência de habilidade do aluno-leitor.

Finalmente, quanto à imagem segundo a qual *“o professor que possui uma pós-graduação tem uma visão atualizada do ensino”*, podemos afirmar que, apesar de ter feito um curso de especialização, tanto a prática quanto o discurso da professora demonstram inconsistências que se refletem em seu modo de ensinar; ela faz como faz, sem saber o porquê, reproduzindo uma tradição pedagógica.

Portanto, na situação pedagógica observada, abalaram-se certos mitos que pairam sobre a formação dos professores, o que nos faz repensar nessas questões e afirmar que é uma necessidade imperiosa o conhecimento teórico, mas também faz-se urgente uma reflexão sobre nossas próprias práticas, se o que se quer é transformação.

Ao desejarmos alcançar um projeto de leitura coerente com a concepção atual de linguagem, o trabalho isolado do professor não é suficiente. É necessário

que toda a escola se envolva em sua elaboração e discussão, mas isso não minimiza o trabalho do professor que, como diz Foucambert (1994), é o ponta-de-lança dessa questão política, pedagógica, social.

A sala de aula, mais do que nunca, deve se tornar um espaço privilegiado para pesquisas, um espaço onde o espírito cooperativo entre pesquisadores e professores conduza à formação contínua do professor, gerando profissionais mais autônomos e coerentes.

A partir dos problemas delineados neste trabalho, sugerimos como futuras pesquisas estudos voltados ao tipo de formação acadêmica, em relação à leitura, a que os alunos de Letras vêm sendo submetidos. Também podemos pensar em uma pesquisa que continue, após o retorno feito ao professor, investigando se e como esse momento contribui para a formação do professor.

Em resumo, pelos resultados obtidos nesta investigação, dadas suas reais limitações, esperamos oportunizar a possibilidade de os professores se assumirem como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, por meio de um contínuo re-fazer e re-pensar, para que possam, em meio a confrontos e tensões próprios do discurso, dar espaço para o aluno também se assumir como sujeito, vivenciando a polissemia própria da linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, V. B. B. A produção do sentido: leitura e redação. In: DUARTE, L. P. (Org.). **Teses:** Catálogos 1954/1994 – Resumos 1992. Belo Horizonte: UFMG/Programa de Pós-Graduação em Letras, 1994.
- AGUIAR, V. T. de; CATTANI, M. I. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. **Letras.** (2): 7-14, 1991.
- BETTELHEIM, R.; ZELAM, R. **Psicanálise da alfabetização:** um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- CABRAL, L. S. Processos psicolingüísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje.** 19(1): 7-20, 1986
- CARBONARI, R.; SILVA, A. C. da. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** v.2, São Paulo: Cortez, 1997a.
- CARBONARI, R. et alii. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** v.2, São Paulo: Cortez, 1997b.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (7): 5-12, 1986.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura - 1880 - 1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_ **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

**CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ**. Curitiba: SEED, 1990.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II - Métodos cualitativo y de observación**. Barcelona: Paidós, 1996.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_ **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_ **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

GERALDI, J. W. Texto: um problema para o exercício de capatazia. **Contexto e Educação**, Ijuí, 4(16): 79-85, 1989.

\_\_\_\_\_ A sala de aula é uma oficina de dizer idéias. **Nova Escola**. (set.), 18-20, 1994.

\_\_\_\_\_ Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. (31): 127-44, 1996.

\_\_\_\_\_ **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997a.

\_\_\_\_\_ **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e o desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. C. (Org.). **Os processos da leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, pp.11-22.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º grau e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura** (teoria e prática). São Paulo: Pontes, 1993.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. A. C. A prática de leitura do professor brasileiro análise e perspectiva. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, 12. Campinas. **Anais...** Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1992, pp.54-58.

MARTINS, M. H. A formação dos professores e a leitura na escola básica. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, 12. Campinas. **Anais...** Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1992, pp.83-86.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, pp.258-269.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas. (30): 27-32, 1996b.

\_\_\_\_\_ **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1996c.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PERROTI, E. Uma experiência francesa de crítica e produção de livros. **Nova Escola.** (73): 38-40, 1993.

POSSENTI, S. Pragmática na análise do discurso. **Cadernos de Estudos Lingüísticos.** Campinas. (30): 71-83, 1996.

RAMOS, M. C. M. Repensando a formação do professor de leitura. In: BERNARDO, M. (Org.) **Formação do professor:** atualizando o debate. São Paulo: EDUC, 1989, pp.81-98.

RITTER, L. C. B. **A perspectiva de leitura do professor de 1º grau:** análise de caso. Monografia de Especialização em Língüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. UEM, 1995.

SCOTT, M. Lendo as entrelinhas. **Cadernos PUC.** São Paulo: (16): 101-23, 1983.

SILVA, E. T. da. A leitura na vida do futuro professor: uma reflexão de alerta. In: BERNARDO, M. V. C.; STEFANINI, M. C. B. (Org.) **Pensando a educação sobre a formação do professor e a política educacional.** São Paulo: UNESP, 1989, pp.91-94.

\_\_\_\_\_ **Professor de 1º grau:** identidade em jogo. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_ **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor** (a didática da destruição da leitura). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: In: SMOLKA, A. L. B. et. alli (Org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

\_\_\_\_\_ **A criança na fase inicial da escrita** (a alfabetização como processo discursivo). São Paulo: Cortez, 1991.

SUASSUNA, L. Cultura e leitura. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas. (32): 42-53, 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - Transcrições das aulas gravadas

Dia 12/05/98 – (02 h/a)

P: prestem atenção agora... eu vou contar uma história para vocês e quero que vocês prestem bastante atenção... ((alunos falam alto))

P: xiiii... silêncio... silêncio... bom vocês conhecem a história do bem-te-vi?

A: ((alunos falam ao mesmo tempo))

P: não... é o seguinte... prestem atenção... havia uma floresta muito bonita, rica em variedades de animais e vegetais... presta atenção, faz favor...

A: ((??))

P: deixa EU contar a história... bom... nessa floresta havia um bem-te-vi que morava há muito tempo que tinha o seu ninho lá há muito tempo né, então é ::todos os animais ... inclusive o bem-te-vi. Viviam muito felizes naquela floresta sem ninguém... ninguém mesmo prejudicá-los, mas um dia eles sentiram um cheiro muito forte de fumaça, daí eles foram investigar... eles foram investigar Eh, . da onde vinha aquele cheiro ... daí eles viram que era um incêndio... estava começando um incêndio... então o fogo estava se alastrando pela floresta e os ... e eles então começaram a ficar desesperados né... porque eles sabiam que o fogo ia se alastrar até a casa deles... então eles começaram a correr sem rumo sem destino né... ih... muitos deixavam seus filhotes em casa porque não podiam carregá-los né... então deixavam os filhotes e saiam chorando ... tristes ... desesperados porque a sua casa ia ser destruída ... inclusive bem-te-vi... né ... ih... quando eles estavam correndo ... fugindo do fogo ... do incêndio ... o bem-te-vi achou um rio... e daí ele começou a pegar água com o seu biquinho e levar até o fogo e jogar aquelas gotinhas de água no fogo... ih... ele fez isso várias vezes, no começo os animais viram ele fazer isso... pegar água do rio ... né... com seu biquinho... e levar até o fogo para apagar... mas eles nem se deram conta ... depois eles começaram a observar melhor o bem-te-vi e foram perguntar para ele... e perguntaram né... porque ele estava carregando a água até o fogo... sendo que era impossível apagar o fogo somente com aquelas gotinhas de água... daí ele respondeu o seguinte ... que ele estava fazendo a parte dele, ele estava fazendo alguma coisa ... mesmo que era impossível né... mesmo sendo impossível apagar aquele fogo ele estava fazendo a sua parte... quer dizer... a parte dele... tá... e que todos deveriam fazer a sua parte... né... então nesse caso quem fez alguma coisa que pudesse ser aproveitável?

P: o bem-te-vi...

A: o bem-te-vi...

P: e os outros então deveriam fazer a mesma coisa né... deveriam fazer o que pudessem para poder apagar aquele incêndio... aquele fogo... e muitos fugiram, mas ele não teve essa idéia ... né... mesmo sendo impossível apagar o fogo... ele ... pelo menos tentou... e o que isso nos ensina? Que todos nós... todos... devemos fazer alguma coisa para o nosso mundo... para o nosso planeta... mesmo que seja uma coisinha mínima... nós devemos fazer para ajudar... não é? Para preservar a natureza... eu aposto de que desde quando vocês nasceram, vocês ouvem falar que devemos preservar a natureza... mas isso... em preservar a natureza... poucos fazem, e muitos querem o quê... provocar incêndio... desmatamentos... né... e acabam prejudicando muito nosso meio ambiente... então nós devemos dar mais valor ao nosso meio ambiente... não devemos?... vocês se acham importantes no nosso ambiente?

A: não!

P)).

P: é a mesma história do beija-flor... cada um tem que fazer a sua parte... né... para preservar a natureza ... por quê? Porque nós fazemos parte dela, nós dependemos também da natureza e somos responsáveis por ela ... então nós temos também que fazer a nossa parte e nós somos importantes no nosso ambiente por isso... olha a valorização do ser humano aqui... né... o ser humano... ele tem a obrigação e a responsabilidade de preservar tudo que está em sua volta ... né... por isso que ele diz aqui oh... cada um de nós é peça importante em nosso ambiente, e ele fala aqui oh... cada um de nós é um raio de sol ou uma sombra... essas duas palavras ... essas duas expressões ... raio de sol e sombra, estão em sentido conotativo... que quer dizer aqui, raio de sol...

A: é... alegre...

P: o que é a gente ser ... nós sermos raio de sol ...

Axx: alegre ((falam ao mesmo tempo)).

P: transmitir... psiiuu... transmitir alegria, fazer coisas boas... não é... fazer... é... mostrar o melhor possível de nós para com os outros... e sombra... o que é sombra?

Axx: sombra é ser triste...

P: É alguém desagradável... que só prejudica não é... uma pessoa que só sabe fazer o mal né... que sente prazer em fazer o mal não é mesmo... existem pessoas que alegram qualquer ambiente...

(Bate o sinal para o recreio).

P: peguem aquela folha do texto... ((a turma silencia)) o último parágrafo ((lê o parágrafo))... nesse caso aqui ele está se referindo ou comparando a quem?

A: abelha e a vespa.

P: está comparando a abelha e a vespa a quem?

Axx: a sombra e ao raio de sol.

(A professora espera um momento).

P: então quer dizer que a vespa e a abelha... as duas utilizam o néctar... né... utilizam alguma coisa para si... que é o néctar... só que uma... as outras se beneficiam... só que uma produz alguma coisa? faz alguma coisa para os outros? é isso?

A: é...

P: é isso que vocês entenderam ou não?

Axx: é...

P: tudo bem então?

Axx: tudo...

P: Quem poderia resumir o texto para mim? Por que na 3ª aula... eu não gostei da 3ª aula... vocês conversaram demais... era para prestar atenção... teve gente que não estava nem aí com o texto e nem aí com a leitura... agora eu quero saber de vocês ... o que vocês entenderam por esse texto... fala P.

A: é...

(Alguém bate na porta).

P: fala ((dirigindo-se a P.))

A: ((não fala nada e começa a rir))

P: T...

A: aqui fala sobre a função de cada um... e as curiosidades de cada animal, vegetal e dos seres humanos... e também fala que os seres humanos é um dos seres mais curioso... mais importante... ãh... desse livro... e que... fala também que para sorrir ele usa menos músculos do que para franzir a testa.

P: hum...

A: porque é muito mais fácil você sorrir... você anima o território...

P: o seu ambiente.

A: o seu ambiente... e... então é muito mais prático... é muito mais... é muito melhor você sorrir...

P: sorrir do que ser uma pessoa desagradável... não é...

A: ... ((?)) cada um faz a sua função... a abelha suga o néctar da mesma forma como a vespa, mas só a abelha produz o mel... a vespa não...

P: ram... ram... e vocês acham que as pessoas que franzem a testa né... são aquelas que gostam de prejudicar os outros... que gostam de fazer maldade... elas são felizes?

Axx: não...

P: de acordo aqui com o autor do texto, como são essas pessoas?

Axx: ((falam ao mesmo tempo)) são uma sombra...

P: são tristes?

A: elas convivem com elas mesmas.

P: qual é a maior vítima dessas pessoas?

A: ela mesma...

P: ela mesma né... porque ela não vai conseguir ser feliz consigo mesma fazendo mal para os outros... ela vai ser a 1ª vítima né... tá... ih... vocês acham que o título está... adequado... condizente com o texto ou não...

A: adequado...

A: tá...

P: por que?

A: ãh... assim... porque fala do corpo humano... sobre as curiosidades...

A: fala assim... mais dos seres humanos aqui na terra... da importância...

P: isso... a importância dos seres humanos aqui na Terra... então ele... o título "Sabia disso?" é para chamar a atenção das pessoas sobre as curiosidades que existem... não é? tá vendo como que a aula é bem melhor quando todo mundo presta atenção... quando ninguém conversa... não é mais produtiva?... cada um tem que fazer a sua parte... não é? e produzindo e criando... não é conversando um com o outro e bagunçando, e fazendo brincadeiras que vocês estão fazendo a parte de vocês aqui na escola... tá? e também não é jogando lixo aí... em qualquer lugar, queimando, cortando árvores que vocês estão fazendo a parte de vocês para com o meio ambiente... né...

A: para fazer isso, é melhor não fazer, do que fazer outra coisa...

P: exatamente... é melhor ser uma pessoa apática... passiva... do que fazer esse mal...

A: outro professora? ((a professora começa a distribuir outro texto)).

P: bom... esse texto aqui... leiam o título dele...

Axx: "a Amazônia e a seca no sul" ((em coro))

P: “a Amazônia e a seca do sul”... essa seca aqui no sul é claro que... ãh...

A: é lá no nordeste...

P: esse sul se refere também ao nosso Estado do Paraná. É claro que nós não temos seca... mas nós já tivemos seca.

A: que... em 86?

P: em 86... este texto aqui é... relativamente antigo... é de 1986... e fala sobre a seca no sul... só que nós vamos fazer o parâmetro... essa seca no Sul... que foi no passado ih... nós vamos estudar também a seca no nordeste... né... que é um assunto atual... o que está acontecendo atualmente... nos nossos dias... né... primeiro para saber que... o sul... nós sabemos que o sul é essa parte aqui oh... ((mostra no mapa do Brasil)).

P: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul... tá... o sudoeste é essa parte aqui... onde fica São Paulo... Rio de Janeiro... né... Minas Gerais... tá... o norte... aqui... que envolve Amapá... Pará... nordeste que é toda essa parte aqui tá... que vai do Ceará... Piauí... Rio Grande do Norte... Pernambuco... Recife... Alagoas... Sergipe... Bahia... né... e aqui nós temos o oeste que envolve o Amazonas onde está a Floresta Amazônica né... Acre... Roraima... né... Rondônia e a região centro-oeste que é esta aqui ... Mato Grosso do Sul... tá... então vocês... sabendo estas regiões aqui...

A: lá aí no Amazonas, eles falavam região oeste... norte.

P: região norte e oeste oh... norte... sul... leste... e oeste... tá ((mostrando no mapa)).

A: mas alguns não falam região oeste... é norte...

P: é... mas é região oeste também. . tá... oh... . norte... sul... leste e oeste... então o Amazonas fica no oeste...

A: é...

P: também... e aqui essas regiões Mato Grosso... Goiás... Mato Grosso do Sul é centro-oeste... tá... e o sul é essa parte aqui onde nós moramos... envolve PR, SC e RG... tá... então nós vamos fazer uma leitura sobre a “Amazônia e a Seca no Sul”... embora nós não tenhamos agora seca no sul, nós temos muitas enchentes... não é... é o contrário das secas... nós temos muitas enchentes... enquanto que aqui nós temos enchentes no NE... os nordestinos lá tem o quê? A seca... estão convivendo com a seca né... será que... o desmatamento, a poluição, a destruição envolve o ... a região climática... quer dizer... envolve o clima?

A: envolve...

P: será que envolve? desestrutura o clima... ou não?

A: ajuda...

P: ajuda a desestruturar o clima... então vamos ler esse texto aqui: “Amazônia e a seca no sul” vai M... começa...

A: ((a aluna lê o texto soletrando-o: os alunos se impacientam e pede à Professora que chame outro para ler)).

A: professora... deixa eu...

P: A... continua...

A: ((a aluna lê o texto e “engasga” em certas palavras e é corrigida pela turma)).

P: você é outra... hein...G... leia.

A: ((a aluna lê um pouco melhor)).

P: V...

A: ((lê melhor, mas também é corrigida)).

P: Á...

A: ((é corrigido pela professora)).

P: muito bem... vocês enumerem os parágrafos, primeira coisa... quantos nós temos?

A: cinco.

P: cinco parágrafos no texto né... bom... como esse texto fala sobre a seca no sul, o que é que envolve... o que é que... qual é a causa dessa seca?

A: a queimada da floresta Amazônica...

P: queimada da floresta amazônica... muito bem... só que... ah... o que faz acontecer essas queimadas...

A: o homem...

P: tá... o que o homem faz?

A: ((??))

P: ara o quê?

A: ara a terra para plantar a lavoura.

A: ih... nas lavouras de cana eles colocam assim... para queimar as plantas ih...

A: dār ((tira sarro do colega)).

P: eu não entendi...

A: oh... nas lavouras de cana eles colocam fogo assim...

P: tá... tudo bem... mas aqui entre nós estamos falando de floresta.

A: então... mas aí...

P: tá... ele aqui... o autor... quem é o autor...

A: ah...

P: o autor nos coloca que aqui na região sul havia muitas florestas e essas florestas foram devastadas... foram queimadas... por quê essas florestas foram devastadas...

A: pra... pra...

A: pra se construir casas.

P: hum... o aumento da grande população fez com que houve... surgissem grandes cidades, tudo bem... mas além disso que mais...

A: ah... eles faziam...

(Silêncio).

P: que mais gente? além disso... da superpopulação...

A: eles devastaram para fazer alimentos...

P: ah... bom... então eles devastaram a floresta pra ter é... uma região agrícola... é isso... pra fazer do sul uma região agrícola... plantar vários alimentos... né... isso é importante?

A: é.

P: É até certo ponto... é claro que é ótimo termos alimento né... só que o homem, ele devastou a floresta demasiadamente... exageradamente, quantas lavouras nós temos aí... quantos lugares que deveriam ser plantados que foram devastadas as florestas e deveriam ser plantados os alimentos e não são plantados... tem mato em todo lugar...

P: pessoal... prestem atenção... será que todas as áreas aqui do sul estão com lavoura?

Axx: não.

P: algumas não tem nem árvore... nem alimentos plantados... só tem mato... não é... então o homem, ele destruiu a floresta no sul demasiadamente... exageradamente... tem certas regiões que não precisavam terem sido devastadas... né... mas além do sul, o que o homem fez... foi para o centro-oeste... para a Amazônia... e lá sim houve uma grande destruição... né... a ponto dos satélites é... satélites americanos registrarem desmatamentos... grandes queimadas e o presidente americano teve que tomar providências... chamar a atenção do presidente brasileiro... né... do... da... dos políticos aqui brasileiros... né... então... é... . houve um grande estrago, e está havendo... psiiuu ((muita conversa para ela)) e ninguém está tomando consciência ainda... porque ontem mesmo no jornal nacional eu ouvi uma reportagem de que está ainda acontecendo muitas queimadas lá na Amazônia... você assistiu também?

Axx: eu assisti ((começaram a falar no mesmo tempo)).

P: então esse assunto aqui oh... ((mostra o texto)) esse assunto aqui sobre as queimadas é antigo, mas é atual porque ainda está acontecendo e ninguém está tomando providência... não é mesmo... muito bem... ih... vocês acham que a... com a destruição da Amazônia vai prejudicar somente o Brasil.

A: não...

P: não... vai prejudicar o mundo inteiro... vocês já ouviram falar que a Amazônia... que a floresta Amazônica é o pulmão do mundo...

Axxx: ((alunos falam alto ao mesmo tempo)).

P: só que se destruírem a Amazônia, será que haveria oxigênio para nós?

A: não ((em coro))

P: não... então também é considerado o pulmão do mundo... tá... olha aqui... isso aqui ((mostra o texto)) explica oh... tem uma parte aqui que explica... leiam lá o 3º parágrafo... alguém vai ler de novo... ah... você vai ler ((dirige-se a uma aluna))... J. ... leia.

A: ((começa a ler, mas o parágrafo errado)).

A: professora... deixa eu ler depois...

P: ((corrige a aluna)) eu falei o 3º parágrafo... 3º...

A: ((a aluna recomeça)).

P: psiiuu... ((conversa paralela)) leia mais alto...

Axx: eu não estou escutando nada... ((reclamam)).

P: ((a professora termina a leitura do texto))... então quer dizer o que... que toda a chuva que a floresta Amazônica recebe ela vai se produzir em... é... em pequenas gotículas de água que vai para a atmosfera... para o ar... e essa atmosfera leva essa gotícula... pequenas gotas de água para a região norte e sul, e se expande para outros países também... para a América do Norte... Estados Unidos... né... e... tá...

A: América Central...

A: cala a boca oh...

P: América do Sul... tá... ((alunos falam alto)) então... a corrente atmosférica ela... é... expande... né... faz com que essas gotículas de água vai para outras regiões também... tá... bom... vocês agora vão achar as palavras difíceis... leiam... façam uma leitura silenciosa e grifem as palavras... grifem... ((distribui dicionários para a turma; os alunos reclamam)).

Dia 14/05/98 - (01h/a)

P: ((a professora passa visto nos cadernos, olhando a tarefa)) bom... quais são as palavras difíceis aí que vocês acharam no dicionário... o significado.

A: eu não achei nenhuma.

P: fala T. uma palavra.

A: megalomania...

P: megalomania... o que é megalomania...

A: mania de grandeza.

P: isso... tem gente que tem a megalomania de alguma coisa... mania de grandeza... ser sempre superior... querer sempre coisas...

A: mania de grandeza?

P: é... as coisas maiores... então é megalomaniaco... fala ((aponta para uma aluna)).

A: dadivosa...

P: o que é dadivosa?

A: liberal... presenteador...

P: liberal e o que mais?

A: presenteador...

P: e aí no texto... qual é o significado dessa palavra? dadivosa... seria o quê?

A: é...

P: de acordo com o texto...

A: ((outro aluno grita)) bonita...

P: bonita... o que mais? a região era dadivosa... o que é isso?

A: tinha muitas árvores e frutas...

P: isso... então é o... a região é... na região havia muita fartura de plantas... de animais né... tá... que mais?

A: pluviometro...

P: o que é pluviometro...

A: instrumento que se dá a altura da camada de água da chuva...

P: todo mundo achou isso?

A: eu achei aparelho metereológico destinado a medir altura da camada da chuva...

P: isso... é um aparelho relativo a quantidade da chuva... né... então seria esse pluviometro... fala W...

A: plenitude...

P: o que é plenitude?

A: estado de que é plano, sem restrição, perfeição...

P: plenitude aí no texto tem que significado? fala...

A: estado perfeito...

P: estado perfeito ou...

A: em toda a sua perfeição... e...

P: em toda a sua totalidade... né... que mais?

só? O que é... quem achou depredação?

A: ah... eu achei... só que eu coloquei o que eu acho...

P: o que você acha?

A: é... estragar... é... acabar.

P: Depredar... estragar... destruir... né... fala W.

A: alarmante...

P: o que é alarmante... .

A: o que assusta... que causa alarme... causa pressões...

P: isso... que causa pressões... alarme... algo que assusta... né... o que é preocupante... muito bem... que mais?

A: faraônico...

P: o que é faraônico?

A: relativo aos faraós ou a seu templo...

A: como?

P: relativo aos faraós e o que mais?

A: ou ao seu templo...

P: mas aí no texto que significado tem?

A: ah... é aquelas obras gigantes... aquelas obras intermináveis...

P: obras gigantes... intermináveis... grandiosas... né... que mais? e desconexo, o que significa essa palavra?... ãh?

A: separado... ((a professora não ouve)).

P: o que é algo desconexo?

A: algo desconectado não é?

P: é... desconectado mas o que é desconectado? hein... E... o que é desconexo?

A: ((o aluno não responde e para de conversar)).

P: é algo de-ses-tru-tu-ra-do... né...

A: não... tipo assim na televisão... o que não pega...

(Alunos riem).

P: o que não pega na televisão?

A: o canal...

P: o canal quando não pega... está desconexo?

A: é...

P: ah... não está dando ligação... né... quê mais? e metereológico? o que é isso?

A: se refere a metereologia...

P: e o que é metereologia?

Axx: estuda o tempo.

P: estuda o quê? fenômeno que estuda o clima... o clima de certas regiões ou das regiões... né... mais alguma dúvida aí quanto ao texto? algumas palavras que vocês tem dúvida? o que é atmosférico? o que é corrente atmosférica...

A: é a corrente de ar da atmosfera.

P: isso... atmosférico é relativo ao ar... né... se refere ao ar... corrente atmosférica é a corrente do ar... né... mais alguma dúvida? então vamos ver... quem é que leu o texto novamente... ((uma aluna ergue o braço))... só a T?

A: ah... professora ... eu entendi o texto... só que eu não li de novo... eu entendi...

P: é... o que você não entendeu... gostaria de falar?

A: mas eu entendi professora...

P: ninguém entendeu nada?... só ela?... no 1º parágrafo...

A: ah... professora... que do Brasil antigamente que era... lá no... nas regiões do Amazonas.

P: ãh...

A: era ... era assim bem bonita...

P: na região do Amazonas?

Axx: na região do Sul.

P: na região do Sul... eu mostrei ontem no mapa.

A: aqui é:: no PR, SP, SC...

P: né... essas regiões aí... que antigamente eram regiões... PR, SC...

A: então... mas aí do... que eles começaram a destruir lá em cima...

P: começaram a destruir...

A: destruir PR, SC...

A: então... depois eles foram lá rara cima... e aí... lá em cima começou a causar seca nas regiões aqui do sul...

P: primeiro começou com a região sul... não é... os colonos vieram até nossa região... destruíram algumas matas para quê? para plantar não é isso?

A: é::

P: alimentos produtivos... é:: depois disso o que aconteceu? começou a mudar o clima da nossa região que:: algumas vezes a região sul:: se deparou com a seca... não foi? tá... depois disso... depois que os colonos vieram aqui e... fizeram a maior parte do nosso estado em lavoura onde eles foram?

A: RG...

A: Amazonas...

P: para o oeste... a região oeste... centro-oeste... qual é a região centro-oeste ?

A: região do Amazonas...

P: região do Mato Grosso e a região oeste que é a do Amazonas... então daí eles começaram a depredar lá... aquelas regiões... né... do Amazonas... mas o que importa não é só no sul... mas sim em todo o Brasil... por quê? porque com a destruição lá de algumas regiões do Amazonas o que ocorreu?

A: seca...

P: ocorreu uma mudança climática... né...

A: não só na América Latina mas...

A: em todo o mundo...

P: isso... isso...

A: professora ((??)) assim... toda a água da chuva ela é mandada de novo para a atmosfera aí... ((??))

P: então quer dizer que a Mata Amazônica a região do Amazonas ela... ela:: transmite 75% da água da chuva não é isso... se destruir a floresta vai ter chuva? não... seca... né... então é por isso que tem que preservar... vejam lá o nordeste né... a situação dos nordestinos lá...

A: ah:: lá na rede record professora eles saíram da Igreja Universal do Reino de Deus... 37 carretas e... 27 toneladas de alimentos... tudo lá pro nordeste...

P: então... ainda bem que o povo das outras regiões ajudam... e:: tem uma parte aí que ele diz assim "é preciso votar bem"... o que vocês entendem por isso?

A: ah:: é que tem muitos políticos ...

A: saber escolher bem os seus... seus... é... elei... é...

P: seus candidatos...

A: é... seus candidatos...

A: então... é porque tem político assim, que são muito... tem muita ganância e todo o dinheiro eles não usam pro povo eles usam pra eles...

P: isso... então o que são os bons candidatos pra vocês?

A: são aqueles que são honestos...

A: que prometem e cumprem...

P: que prometem e cumprem... quê mais?

A: que não são gananciosos... ((conversa paralela)).

P: isso... pessoas capacitadas que podem e que querem resolver os problemas.

A: ((??)) qual é o melhor assim... as pessoas que conhecem bem o Brasil... a situação...

P: isso... e vocês acham que os políticos estão se dando conta dos problemas que está havendo aqui... principalmente no nordeste?

Axx: não ((em coro)).

A: pode ter algum sim... mas infelizmente tem muitos que não se importam assim...

P: e quem leu a revista Veja desse mês... tem uma reportagem lá que fala sobre a fome do nordeste e que diz que os políticos só se interessam depois que a imprensa divulgou...

Axx: ((comentários)) é daí que dá dinheiro...

P: exatamente... depois que a imprensa divulgou a calamidade do estado do nordeste... aí sim... os políticos se interessaram... aí Fernando Henrique... Lula... quiseram visitar aquele quadro lá... mas até então ninguém tinha ido e :: visitar... ninguém sabia daqueles problemas... né... porque é responsabilidades dos políticos...

A: eu lembro que a professora de história falou na aula que ((?))

P: psiiuu ((para alguns alunos que estavam conversando)).

A: ((a aluna continua)) que os políticos pegam água debaixo dos lençóis é:: pros fazendeiros... pros ricos... mas pros pobres... para aqueles que estão precisando mesmo... eles nem ligam...

A: professora... passou na tv que aqueles...

P: psiiuu...

A: que eles faziam aqueles... aquelas cascatas bem bonitas só nas regiões das fazendas né... agora... assim... nas cidades que estavam com secas que ninguém tinha dinheiro pra... ((?)) aí eles ficavam com sede... e:: lá nas fazendas estavam sobrando água.

P: daria pra fazer irrigação e eles não se preocupavam né...

A: é...

P: muito bem... bom esse texto falava sobre a seca no sul... agora nós não temos seca no sul... mas é ao contrário... nós temos o que?

Axx: enchentes...

P: não é... e:: isso também é um problema... quem aqui assistiu o Jornal Nacional aqui ontem?... ninguém?

Axxx: ((falam ao mesmo tempo)).

P: quem assistiu aquela reportagem... psiiuu... ((muita conversa))... quem assistiu aquela reportagem de que está subindo o preço do arroz e do feijão?

Axx: ah... eu vi... ((muitos gritam ao mesmo tempo)).

P: vejam bem... vejam bem o problema... psiiuu... vejam bem o problema que o sul também está se deparando... a falta do arroz e do feijão, aqui no sul é uma comida típica né... em todo o Brasil... é:: fazendo o quê ? Altos preços... não é?

Axx: professora... ((?)) ((falam ao mesmo tempo)).

P: por que está faltando arroz e feijão...

A: por causa das enchentes...

P: por causa das enchentes... então... e o que provoca as enchentes?

Axx: ((falam ao mesmo tempo)).

P: isso... e sabe por que isso? porque não há... é:: houve alteração no clima... está chovendo muito numa região e na outra não está chovendo nada, e também pela falta de árvores... porque árvores absorvem a água... né...

A: professora... então é por isso que em Maringá é difícil de ter ((?)) ((muita conversa paralela)).

P: é:: Maringá é muito arborizado...

(Os alunos falam ao mesmo tempo e querem a atenção da Professora).

P: é:: vamos ver aqui então... letra "a" ((lê a questão da folha mimeografada))

A: a natureza era pura... uma maravilha...

P: isso... a natureza era muito pura rica, dadivosa... ((lê a 2ª questão)).

A: apresenta-se com muitas queimadas... derrubada de árvores... com muita pobreza e miséria...

P: é:: essa região apresenta-se bastante destruída... sem florestas... só o que? La-vo-u-ras... depois ((lê a 3ª questão)).

A: para os estados do Centro-Oeste e Amazonas...

P: isso... para o Centro-Oeste e Amazônia... quais são os estados do Centro-Oeste?

A: Mato Grosso... RG... Pr.

(a professora corrige o aluno / término da fita)

P: ((lê a 4ª questão)).

A para acabar com a depredação e a situação alarmante que aconteceu...

P: isso...

P: então através dos satélites lá da América do Norte descobriram quanta destruição.. quanto desmatamento estava acontecendo na Amazônia... o que eles fizeram? pediram providências... né... para o governo brasileiro acabar com tanta destruição.. né... porque os satélites americanos observaram a situação alarmante causada pelo fogo. . né... pela destruição da floresta... e o governo americano então tomou a iniciativa de chamar a atenção do governo brasileiro... porque esse... essa destruição.. e:: causa mal não só ao Brasil, mas ao mundo todo... tá... pode colocar aí... depois ((lê o exercício nº2))...

A: esse eu não entendi...

P: infelizmente... infelizmente a bibliotecária aqui... talvez ela não tenha prestado muita atenção.. ela já completou para vocês... no momento de bater aqui ela já completou...

Axx: oba! ((em coro)).

P: então aqui... o fato é agressão a natureza... quais são as consequências?

Axx: ((os alunos lêem todos desordenadamente)).

P: três... ((lê o exercício nº3))...

A: que cobertura florestal amazônica influi diretamente no clima do mundo.

(A aluna grita enquanto outros conversam ou respondem junto com ela).

P: isso... que a cobertura florestal amazônica influi no clima de todo o mundo... né... ((lê outra questão)).

A: e::

A: professora ... não sei se está certo...

P: ah:

A: porque a Floresta Amazônica devolve 75% das águas das chuvas para a atmosfera e:: e toda essa água vai para os dois hemisférios ocasionando chuva.

P: isso... é essa parte mesmo... né... ((lê o 4º exercício)).

Axx: ((falam e gritam ao mesmo tempo)).

P: ah.. o quê? O desmatamento da floresta Amazônica...

Axx: ((conversam alto e fazem comentários)).

P: isso... ((a professora tenta manter o seu turno e não consegue))... A. me dá a sua agenda... e você também...

A: oh... professora a do T. e a do W. também...

P: psiiuu... quem estiver atrapalhando vai levar recado para o pai ((enquanto isso um aluno leu o exercício e sua resposta))... bom então seria as soluções ((lê a resposta da folha mimeografada))... né...

A: não só a Amazônica... né...

P: é... todas as florestas... né... ((lê o exercício nº6)).

A: porque foi derrubado mais árvores do que ((?)).

P: isso... porque é:: destruíram... desmataram muitas florestas... sendo que não era... não havia necessidade... né... foi um exagero... né... . depois... tem mais perguntas?

Axx: não..

P: então copiem... copiem agora mais duas ou três...

Axx: ((os alunos reclamam)).

P: agora a n<sup>o</sup>7... copiem nessa folha ou no caderno...

Ax: ah... professora falta só dez minutos...

P: dá pra copiar... ((depois de acabar de escrever lê a 1<sup>a</sup> questão)) então se as florestas forem danificadas... forem destruídas e depois replantadas, será que vai ser a mesma coisa como era antes? Então vão explicar porque tá? Outra ((lê a 2<sup>a</sup> questão))... isso... então você vai explicar direitinho aí com suas palavras mesmo... tá... ((lê a 3<sup>a</sup> questão)) então vocês vão me explicar o que vocês acham... uma das soluções é você votar bem... por que ele citou isso... vocês vão responder com as suas palavras...

(a professora pedem que tragam reportagens de revistas, jornais, sobre questões de meio ambiente).

#### Dia 15/05/98 - (02h/a)

P: primeira pergunta lá do caderno... ((pede silêncio e atenção aos alunos)) concorda por quê?

A: porque quando você desmata uma floresta pode até replantar as árvores... mas ela nunca mais vai continuar sendo a mesma...

P: muito bem... T. .. fala...

A: sim... porque mesmo que você replantar ficam marcas que nunca vão se apagar...

P: mais alguém?

A: professora deixa eu responder...

P: pode...

A: é:: não.

P: você concorda com o autor?

A: não porque se ele é:: replantar... assim... seria bom... mas eles não replantam... só desmatam e deixam lá... esquece de plantar de novo.

P: mas se fossem replantadas? será que seria igual como era antes?

A: aí sim...

P: ia demorar muito tempo... e:: seria igual?

A: eu acho...

P: pode ser mas ia demorar muito tempo... né... mais alguém? mais alguém concorda ou discorda?

A: eu concordo...

P: por quê?

A: porque você... é a mesma coisa... ((?))

P: P. por que você acha?

A: ((??))

P: nunca será a mesma não é... tudo bem... mais alguém? tá... a nº2.

A: professora eu não entendi essa...

P: ((lê a questão)) claro que existe... nós já comentamos isso daqui já...

A: sim... porque todo o clima do mundo é influenciado pela Floresta Amazônica.

P: por que é influenciado?

A: porque as águas da chuva vai direto para a atmosfera... vai para os dois pólos e aí ocasionam a chuva não só na Europa, mas em todo o mundo...

P: isso... é isso mesmo... muito bem...

A: professora... porque a cobertura da Floresta Amazônica influi diretamente no clima, não só aqui mas em todo o planeta...

P: tá... isso daqui é afirmativa... já disse isso... mas porque a Floresta Amazônica influi no clima de todo o mundo?

A: ãh...

P: é isso que eu quero saber... tá... então coloquem assim... ãh:: a atmosfera recebe a água da chuva da floresta...

A: 75% de...

P: da água da chuva da floresta... né... e:: a atmosfera recebe 75% da água das chuvas da Floresta Amazônica... e transporta... tais águas micropulverizadas.

A: que é isso?

P: que é mesmo micropulverizada?

A: é tudo pequenininho assim...

P: pequenas gotas... espécie de vapor... né... ((continua a ditar)) essa água micropulverizada... para os dois hemisférios... norte e sul... tá? e para todo o planeta... se quiserem colocar aí... provocando as chuvas... não é... quem é que está fazendo? terminou T...

A: eu parei “na água da chuva”...

P: daí ... deixa eu ver como é que ficou... ((lê em voz alta para toda a sala)) nº3... ((lê a questão))... fala T...

A: porque se você escolher bem o seu candidato... se ele for honesto ele pode agir sobre as relações do meio ambiente...

P: hum... P...

A: porque se você votar em um político que se preocupe não só com o seu nome... pode melhorar a natureza...

P: hã-hã... muito bem... fala P...

A: ((??))

P: certo... então votando bem são escolhidos o quê? bons governos, não é? e eles... e bons governos responsáveis... que procuram uma solução para os problemas aí... procuram e resolvem... né... esses problemas aí... mais alguma?

A: não...

P: não né... ótimo...

(em seguida, os alunos se agrupam em grupos de quatro para a produção do “Jornal Ecológico”, a partir dos textos trazidos por eles).

## **ANEXO 2 - Roteiro da entrevista inicial**

1. a) Onde e quando você se graduou?  
b) Quantos anos atua em sala de aula?  
c) Qual sua carga horária de aulas?  
d) Já cursou alguma pós-graduação? (Quando e onde?)

### 1º Bloco temático:

2. Na sua opinião, o que é ler?
3. Qual a função, a importância de uma aula de leitura?
4. Para você, o que é ser um bom leitor? Quais os critérios?
5. Por que a contextualização é importante na leitura de um texto?
6. Na sua opinião, a escola lhe oferece condições para que o seu trabalho com a leitura seja eficaz?
7. Como você avalia o material didático, em relação à leitura?

### 2º Bloco temático:

8. Você se considera uma boa leitora? Por quê?

### 3º Bloco temático:

9. Você sente que os alunos se mostram receptivos ao seu trabalho? Por quê?

### 4º Bloco temático:

10. Descrição feita por J. da sua aula de leitura.

### **ANEXO 3 - Questionário entregue aos alunos**

*Prezado(a) aluno(a):*

*Estamos realizando uma pesquisa e necessitamos de sua colaboração no sentido de responder as questões a seguir.*

*Agradecemos sua ajuda e apoio.*

1. O que é necessário para se entender bem um texto?
  
2. Na sua opinião, como deveria agir um bom professor de interpretação de texto?
  
3. Como você avalia as suas aulas de interpretação textual? Justifique.
  - ( ) péssimas
  - ( ) regulares
  - ( ) boas
  - ( ) ótimas
  
4. Como você avalia o material didático (textos e questões) utilizado nas aulas de interpretação de texto? Justifique.
  - ( ) péssimo
  - ( ) regular
  - ( ) bom
  - ( ) ótimo

## ANEXO 4 - Textos utilizados por J.

### Texto 1:

#### SABIA DISSO?

Este é o nome de um livro do escritor e ator inglês Michael Caine, que tem feito enorme sucesso. A obra traz interessantes curiosidades envolvendo o reino vegetal, mineral e animal. Caine afirma, por exemplo, que o imperador Nero comia cebolas para melhorar a voz, enquanto outro imperador, Júlio César, usava uma coroa de louros para disfarçar o início da calvície.

No reino animal, Michael Caine esclarece que a formiga é o animal com maior cabeça em relação ao corpo; as lagostas possuem sangue azul; a toupeira, numa só noite, é capaz de cavar um túnel de 75 metros de comprimento. Tem mais: os gatos não sentem o sabor do açúcar, o beija-flor é capaz de caminhar e o crocodilo é daltônico.

As CURIOSIDADES mais interessantes do livro Sabia Disso? referem-se ao homem. No corpo humano há, aproximadamente, 95 mil quilômetros de vasos sanguíneos, nos quais, a cada segundo, são produzidos e destruídos 15 milhões de glóbulos. O nariz continua a crescer durante toda a vida; uma pessoa pisca os olhos, aproximadamente, 25 mil vezes ao dia. Por último: o homem para franzir a testa utiliza 43 músculos e para sorrir, apenas 17.

É isto. Para franzir as sobrancelhas movimenta-se 43 músculos, mas apenas 17 são suficientes para fazer desabrochar um sorriso. Disto se conclui que é mais fácil e prático sorrir do que franzir a testa. No entanto, na vida prática, muitas pessoas ignoram isto. Há muito mais gente franzindo a testa do que sorrindo; há muito mais gente apontando defeitos do que elogiando; há muito mais gente atenta às coisas más do que às coisas positivas.

CADA UM de nós é peça importante em nosso ambiente. Um sorriso nosso alegra o ambiente, um franzir de testa o torna mais pesado. Cada um de nós é um raio de sol ou uma sombra.

Há pessoas que alegram qualquer ambiente. Suas presenças são garantia de momentos alegres. Mas também há pessoas que têm o triste privilégio de envenenar qualquer ambiente. Isto faz parte do temperamento, mas também é uma opção de vida.

Há pessoas que estão sempre sorrindo e isto não significa ausência de problemas. Elas sabem que o sorriso não piora nunca uma situação. Elas optaram por serem pessoas a favor. Existe também o contrário: são as pessoas eternamente do contra. São pessoas amargas, pessimistas, descontentes consigo mesmas e com o mundo. A primeira vítima de sua amargura é ela mesma. O pior castigo é conviverem consigo mesmas.

A vespa e a abelha pousam na mesma flor, sugam o mesmo néctar, mas somente a abelha produz mel.

Aldo Colombo. Jornal Correio Riograndense.

Caxias do Sul, RS, 01/02/89.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Descoberta e Construção** (6ª série). São Paulo:FTD, 1991.

**Texto 2:****A AMAZÔNIA E A SECA NO SUL**

Antigamente, a região Centro-Sul do Brasil era uma maravilha. A natureza era pura, dadivosa, em toda sua plenitude. Não havia Brasília, Itaipu, Carajás, nem as estradas que quebraram irreversivelmente a floresta, como quem rompe um vaso de cristal. Mas eis que, na ânsia de ganhar mais e mais, e também para alimentar uma população que aumenta demasiadamente, fazendo inchar as cidades com pobreza e miséria, o homem começou a expandir a chamada "fronteira agrícola": derrubou milhões de árvores, queimando o mato para plantar imensas lavouras que vão alimentar, principalmente, outros povos. Depois de destruir as florestas do Sul, os "colonos" começaram, a serviço de grandes empresas de colonização, a destruir os Estados do Centro-Oeste e a Amazônia. Houve empresas nacionais e estrangeiras que puseram fogo em vastas regiões da floresta amazônica, a ponto de satélites americanos registrarem situações alarmantes que levaram o governo americano a pedir providências ao governo brasileiro para terminar com a depredação.

Acontece que tal agressão à natureza teve como resultado o surgimento de fenômenos meteorológicos, até então desconhecidos. Tudo se transformou: os ventos, a temperatura, as épocas de chuvas, as estações do ano, o clima enfim. As próprias abelhas, que há 4.000 anos desenvolviam regularmente o seu trabalho, ficaram perdidas: começaram a enxamear no inverno e a fazer mel no verão. Descontrolaram-se. Tudo ficou desconexo.

Grandes cientistas vêm afirmando que a cobertura florestal da Amazônia influi diretamente no clima não só de toda a América do Sul, como de todo o planeta. A floresta equatorial devolve para a atmosfera 75% da água das chuvas que recebe. Daí, as correntes atmosféricas transportarem esse oceano aéreo micropulverizado em direção aos pólos, ocasionando a chuva em ambos os hemisférios. Há, pois, uma relação íntima entre a floresta amazônica e o ciclo pluviométrico, em todo o Brasil e América do Sul.

Assim, confirma-se: a estiagem que assola o Sul do país resulta do desmatamento que se fez e se continua a fazer na Amazônia.

É preciso, para resolver o problema: reflorestar, acreditar na pesquisa científica, acabar com a megalomania das obras faraônicas. É preciso conscientizar, debater, legislar, fazer cumprir as leis. É preciso votar bem. E, de imediato, vamos parar de queimar a floresta amazônica! É o mesmo que botar fogo no quintal do vizinho. O vento vira, e nós é que seremos torrados.

Altino B. Brasil (adaptado por Raul J. Moraes Machado)

Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 17/01/86

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Descoberta e Construção** (6ª série). São Paulo:FTD,1991.

## ANEXO 5 - Questões de interpretação textual (texto 2)

1. Releia o primeiro parágrafo e responda:

- Como era a região Centro-Sul, no passado?
- Segundo o autor, como se apresenta essa região hoje em dia?
- Para onde se dirigiram os colonos depois de destruídas as florestas do Sul?
- Por que o governo norte-americano pediu providências ao governo brasileiro?

2. Releia o segundo parágrafo do texto e complete o esquema:

FATO	CONSEQUÊNCIAS
Agressão à natureza	Muitas transformações relacionadas a ventos, temperatura, época das chuvas, estações do ano, clima.

3. No terceiro parágrafo:

- O que afirmam os cientistas?
- Baseados em que os cientistas fazem tais afirmações?

4. Qual a causa da seca que castiga o Sul do Brasil, segundo o texto?

5. Complete o esquema com as soluções apontadas pelo autor:

PROBLEMA	A seca no Sul
----------	---------------

SOLUÇÕES
1 - Reflorestar.
2 - Acreditar na pesquisa científica.
3 - Acabar com a megalomania das obras faraônicas.
4 - Conscientizar.
5 - Debater.
6 - Legislar.
7 - Fazer cumprir as leis.
8 - Votar bem.
9 - Parar de queimar a floresta amazônica

6. A necessidade de produzir alimentos fez com que fossem ampliadas as regiões agrícolas, tomando parte da floresta para ser cultivada. O que há de errado nesse cultivo, já que o motivo é a produção de mais comida para as pessoas?