

**A LEITURA E AS MEDIAÇÕES REALIZADAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A
BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

**THE READING AND THE MEDIATION IN SCHOOL CONTEXT: THE SEARCH FOR
THE CONSTRUCTION OF THE SENSE**

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de *

* Mestre em Educação pelo Núcleo de Didática de Conteúdos Específicos – Linguagem – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Professora da PCR (Prefeitura da Cidade do Recife). Membro da Rede de Pesquisadores da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, PCR. Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Curso de Pós-graduação em alfabetização e Letramento da FAINTVISA – Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão. E-mail: renata_jatoba@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa partiu da constatação das dificuldades no tocante à compreensão da leitura por parte de alunos do ensino fundamental. Com base em Silva (1999), Martins (1994), Freire (2006), Soares (2005), Geraldi (1996), entre outros, analisamos o discurso de duas professoras de 2º ano de 2º ciclo de uma escola de referência do Recife. O objetivo era conhecer e discutir concepções e práticas no campo da leitura escolar. A análise dos dados na perspectiva do paradigma indiciário de pesquisa nos permitiu perceber que parece haver uma relação entre os desempenhos dos alunos e o modo como suas professoras concebem e praticam a leitura; concluímos também que a mediação pedagógica e o trabalho interpretativo encaminhado pelas docentes, na medida em que estão centrados na reflexão, favorecem o desenvolvimento da compreensão, da criticidade e da argumentação dos alunos, podendo ser esse um fator significativo para o sucesso da escola na avaliação institucional empreendida.

Palavras chave: Ensino de língua portuguesa: leitura. Ensino-aprendizagem da leitura. Leitura escolar.

ABSTRACT

The idea of this research began with the understanding of the reading difficulties students in elementary schools had. Based on Silva (1999), Martins (1994), Freire (2006), and Geraldi (1996) among others, we analyzed the discourse of two teachers from the second year of the second cycle of a reference school from in Recife. The objective was to know and to discuss conceptions and practices in the field of school classroom reading. The data analysis in the perspective of a indiciary paradigm research had made us realize the details present in the conception and practices of the observed teachers and, thus, we realized that it seems to have a relation between the pupils performances and the way that their teachers conceive and practice the reading; we also concluded that the pedagogical mediation and the interpretative work directed by the teachers, as long as they are centered in reflection, can help the development of understanding level, criticism and argument in students. It may be the significant factor for the school success concerning the local and national valuation income.

Keywords: Portuguese language reading: reading. Teaching and learning how to read. School classroom reading.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos analisar se as mediações realizadas pelas professoras, nos diferentes momentos de leitura, tanto antes de iniciar, como durante e, principalmente depois de concluída a leitura contemplam a construção e o confronto de compreensões e sentidos (SOLE, 1998). A nossa análise partiu da verificação da postura das professoras enquanto mediadoras das situações escolares de leitura. Nesse aspecto, mostraremos análises de situações da sala de aula que exemplificam essa questão, que acreditamos ser tão importante para o ensino de leitura.

Conhecer o processo pelo qual passam as crianças com relação ao ato de ler torna-se um importante e valioso requisito para o professor na busca por realizar mediações significativas nessa aprendizagem. É importante socializarmos os vários indicadores de sistemas de avaliação de larga escala, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, hoje Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC) e o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), que têm mostrado que os alunos brasileiros apresentam dificuldades de compreensão de leitura. SAEB vêm mostrando desempenhos críticos dos alunos em termos de leitura. Dados do biênio 2001-2003 indicam que apenas 4,8% dos alunos no Brasil atingiram o nível de compreensão esperado para a turma na qual estão inseridos. Esse mesmo relatório informa que, em 2001, 59% dos estudantes de 4ª série do ensino fundamental, em termos de leitura, estavam nos níveis muito crítico e crítico¹. Apesar de as pesquisas demonstrarem que esse percentual caiu, em 2003, para 55%, é importante salientar que, nesse último ano, 18,7% dos alunos se enquadraram na categoria muito crítico, enquanto 36,7% ficaram na categoria crítico e 39,7%, na categoria intermediário. Localmente, temos em Pernambuco o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco). O relatório do SAEPE 2002 (PERNAMBUCO, 2003) também indica um desempenho insatisfatório dos alunos de 4ª série em relação à leitura.

Entretanto, se, de um lado, temos um panorama de crise nas práticas escolares de leitura, o qual se reflete no desempenho dos alunos avaliados no âmbito dos sistemas de larga escala, de outro lado, pudemos identificar, nos mesmos documentos que retratam a crise, escolas que têm indicadores diferenciados e se situaram acima da média. Uma dessas escolas pertence à Rede Municipal de Ensino do Recife e procuramos, então, investigar como se dão as práticas de leitura em seu interior.

Diante desse panorama, para a realização desta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos, são eles: refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e proficiente, e assim, contribuir com o debate sobre o processo ensino-aprendizagem-avaliação da leitura. Nossa pretensão foi de analisar o que dizem e fazem as professoras de modo a que a escola apresente resultados satisfatórios e seja considerada uma referência dentro do sistema de ensino ao qual pertence.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 A leitura como componente curricular: o que e para que ensinar?

Trataremos dos objetivos do ensino da leitura e do que é possível ensinar aos alunos através dela; procuraremos, também, mostrar a relevância da leitura para o aluno dentro e fora da escola.

Pensando em para que se ensina o aluno a ler, Silva (1999) afirma que, para discutir sobre as finalidades do ensino da leitura, é preciso situar as funções essenciais que a leitura deve exercer na escola e na sociedade. O autor citado ressalta primeiramente que o que é possível e fundamental a ser ensinado através da leitura na escola são os estímulos a um conhecimento mais profundo da realidade, como também, o posicionamento crítico frente a essa realidade. Acreditamos que esse é um aspecto primordial para o desenvolvimento de uma prática consciente de leitura crítica na escola.

Silva (1999) considera imprescindível, ainda, que o professor tenha clareza: (1) das finalidades ou dos objetivos que vão nortear a prática pedagógica do professor; (2) dos conteúdos a serem ensinados e dos textos que serão socializados com os alunos; (3) das pessoas envolvidas, ou seja, torna-se importante percebermos as características do alunado para desenvolver um trabalho específico e adequado ao público ao qual se dirige o trabalho, fazendo a relação com a escola e a sociedade em que o aluno está inserido.

Diante disso, o autor, embasado em Lajolo, afirma que, essencialmente, as finalidades da leitura são: estimular a reflexão e a busca de conhecimento; promover o prazer; desenvolver a criticidade. Porém, o que ocorre de fato nas escolas é o uso da leitura como pretexto para o ensino de questões gramaticais, o que é questionável por destruir a capacidade de significação da palavra escrita; a leitura assim praticada mascara o real, promove a memorização, reproduz o dogmatismo, reforça as rotinas metodológicas que terminam por

afastar o leitor da leitura e a desvalorizá-la. Para fazer valer a leitura e prática de leitura de forma consciente na escola é essencial que se desenvolva uma mediação reflexiva por parte do professor e da professora. Desta forma, esse trabalho poderá proporcionar ao aluno uma aprendizagem para além de um simples preenchimento de fichas sem objetivos claros ou do mero cumprimento de atividades exigidas pelo professor.

Considerando a necessidade de estabelecer os objetivos para a prática de leitura na escola, é clara a necessidade de rever posturas e perspectivas teóricas. Em outro trabalho, Silva (1993) afirma que, para o encaminhamento de um trabalho pedagógico consciente, se exige que o professor ou professora “assuma e demonstre na prática um posicionamento político frente à realidade social e frente ao papel da escola, vista aqui como uma instituição inserida nessa realidade” (p. 81).

Como finalidades da leitura, Leal e Melo (2006) enumeram primeiramente que ler é para divertir-se, para relaxar, para apreciar (essa leitura visa ao resgate do prazer de ler e a despertar curiosidade de ler sobre outros temas relacionados ao texto de leitura original); ler para receber mensagens de outras pessoas (para resgatar os sentidos que podem ser atribuídos ao texto); ler para orientar-se sobre como realizar atividades diversas (leitura que auxilia na realização de alguma atividade); ler para informar-se (leitura que permite ao sujeito aprender através dos textos ou estudar, finalidade importante na escola); ler para escrever (objetivando promover uma escrita mais organizada e com conteúdos para seu desenvolvimento); ler para aprender a ler (na medida em que, na escola, lemos para cada vez mais melhorarmos a nossa leitura).

Ter objetivos para a aula de leitura é munir-se de planos de aula diversificados para a dinamização das diferentes atividades em que essa prática é requerida. Diante disso, o professor estimula a leitura compreensiva do texto por parte de alunos, ou seja, auxilia-o a refletir sobre “novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas previsões, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, e da intervenção dos homens sobre o mundo” (ANTUNES, 2002, p. 98).

Antunes (2003) diz que o sentido do texto não está apenas no texto, mas se constrói também com a mobilização do conhecimento de mundo do aluno-leitor. Para que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma coerente com essa perspectiva, a autora apresenta algumas características da leitura escolar: leitura de textos autênticos (leitura de textos reais em circulação social); leitura interativa (que não seja unilateral, mas resulte da interação leitor-autor); leitura em duas vias (vinculada às condições em que o texto foi escrito); leitura

motivada (o aluno precisa ter interesse pela leitura); leitura do todo (o aluno precisa compreender a dimensão global do texto); leitura crítica (interpretação dos aspectos ideológicos do texto); leitura que leve à reconstrução do texto (o leitor deve compreender as partes do texto e seu processo de elaboração); leitura diversificada (de gêneros textuais diferentes); leitura por “pura curtição” (para garantir o espaço da leitura-deleite); leitura apoiada no texto (a autora ressalta que as palavras que estão no texto são sinais ou pistas para a compreensão do sentido; assim, a percepção do vocabulário, de conjunções, locuções adverbiais ou pronomes usados no texto fundamenta as decisões interpretativas em relação a sua coerência); leitura não é só das palavras expressas no texto (é preciso relacionar as palavras do texto com o conhecimento de mundo para se chegar à compreensão); leitura nunca desvinculada do sentido (o treino da leitura em diferentes modalidades como leitura em voz alta ou silenciosa e as orientações para ter boa pronúncia devem ser promovidos enquanto recurso para facilitar a compreensão e não como fins em si mesmos).

Ainda sobre esse aspecto, Fonseca e Geraldí (1996) fazem uma importante consideração quanto aos objetivos que podem ser conferidos ao trabalho com um determinado texto. Os autores ressaltam que os sentidos atribuídos ao texto podem se multiplicar pela mudança das condições específicas de produção e pela mudança de objetivos para aquela leitura. Num outro estudo, Geraldí (1996) propõe uma categorização de objetivos de acordo com o tipo de relação que será mantida com o texto; assim, diz que, na escola, pode-se promover a leitura: (a) como busca de informações, quando se pretende extrair do texto determinada informação; (b) como estudo do texto, que consiste em fazer uma análise pormenorizada do texto; (c) como pretexto, quando, a partir dela, são propostas novas atividades e interlocuções e (d) como fruição, que seria a leitura feita por prazer, deleite, sem controle de seus resultados. Portanto um texto poderá ter uma multiplicidade de sentidos diante das ações que o professor possa planejar e realizar em sala de aula.

3 METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA INDICIÁRIA

Essa pesquisa é qualitativa, de base indiciária, porque valorizamos, de modo especial, pistas e especificidades do cotidiano escolar, em particular aquelas que são características do processo ensino-aprendizagem da leitura, dentro de um contexto socialmente definido (no caso, a escola). Para tanto, foi necessário fazer uma seleção dos indícios que realmente foram

se revelando como significativos ao longo da coleta de dados, de modo que pudéssemos compreender melhor o fenômeno estudado.

Trata-se, pois, de uma abordagem de pesquisa que se define no período de coleta, a partir dos dados e indícios obtidos, não cabendo uma definição anterior de categorias ou classificações do fenômeno. Na realidade, a categorização é feita em um período posterior, inferida a partir do material selecionado e dos objetivos de estudo definidos, a fim de melhor organizar os dados. Partindo das singularidades, procuramos, então, fazer inferências para a compreensão do processo em sua totalidade.

Com relação aos discursos apresentados nas aulas de leitura, às interpretações realizadas pelos alunos e professores, aos gêneros textuais trabalhados na aula, adotamos uma perspectiva enunciativo-discursiva, pelo fato de esta melhor se prestar à interpretação do que se passa na sala de aula. Isso porque as teorias do discurso o tomam como um processo multifacetado, que vai além da superfície linguística, e procuram dar conta dos complexos processos de construção e desconstrução do discurso.

Orlandi (1996) compreende a linguagem como trabalho e considera que ambos são resultado da interação entre os indivíduos e a realidade natural e social. Para a autora, os processos de construção da linguagem são histórico-sociais, por isso ela afirma que a sociedade não é um dado, nem a linguagem, um produto. A mesma autora (ORLANDI, 2002, p. 8) sustenta que o “contato do histórico com o linguístico [é que] constitui a materialidade específica do discurso”, razão pela qual a análise do discurso requer a investigação do que está nas entrelinhas dos textos, bem como dos modos como esses textos produzem sentido.

Também para Pêcheux (2002) existe uma forma de reflexão sobre a linguagem que não aceita apenas as evidências, mas vai além do que está posto explicitamente no discurso. Afirma o autor que a análise do discurso atua num espaço “de deriva”, em função da heterogeneidade própria da linguagem:

[...] toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (PÊCHEUX, 2002, p. 53).

Completando a nossa base enunciativo-discursiva de análise, temos a perspectiva de Bakhtin (2006) sobre a enunciação. Esta é definida pelo autor russo como produto da

interação social, daí a necessidade, na análise do discurso, de levar em conta o contexto mais amplo que constitui as relações sociais. Segundo Bakhtin, a enunciação é um processo ininterrupto e cada ato de fala seria um elo na cadeia infinita de enunciados produzidos social e historicamente. Afirma ele que a enunciação, a um só tempo, constitui-se na realidade da linguagem e como estrutura socioideológica.

No que diz respeito propriamente às características da pesquisa qualitativa, salientamos como as mais relevantes

- (1) A pesquisa qualitativa permite fazer, para além de meras descrições, interpretações diversas dos dados referentes à prática pedagógica;
- (2) Na pesquisa qualitativa, é possível um contato direto do pesquisador com o local de estudo;
- (3) A pesquisa qualitativa possibilita, ainda, levar em conta os sentidos atribuídos, por parte dos sujeitos pesquisados, à realidade social na qual estão inseridos. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998; RICHARDSON, 1999).

Empregaremos três técnicas diferentes de coleta de dados: observações da dinâmica da sala de aula, entrevistas e análise documental. Esses instrumentos foram escolhidos por serem adequados no caso de uma pesquisa sobre a prática pedagógica; acreditamos que eles permitem ao pesquisador ter acesso não apenas aos processos de ensino a serem descritos e comentados, como também às bases teóricas que sustentam esses processos e às representações das professoras sobre seu próprio fazer didático.

A observação foi escolhida por possibilitar que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos em um contato direto com o fenômeno estudado (LÜDKE & ANDRÉ, 2005). Já a opção pela entrevista está baseada em seu “caráter de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE & ANDRÉ, 2005, p. 33). Faremos uso da entrevista semi-estruturada (ver modelo em anexo). Quanto à análise documental, foi escolhida também como forma de coleta de dados por se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados, na medida em que completa informações e/ou desvela aspectos novos sobre o tema ou problema que está sendo investigado (LÜDKE & ANDRÉ, 2005); no caso da presente pesquisa, os documentos que pretendemos analisar – livro didático e proposta curricular – não se configuram como fonte principal de informação, mas são dados complementares importantes pela sua presença e papel na prática docente.

Portanto, foi escolhido o paradigma indiciário como fundamento metodológico que serviu de subsídio para analisar os dados coletados diante da prática educativa. Essa escolha

metodológica teve como princípio norteador a valorização do que há de significativo e característico no trabalho do professor com vistas à formação do leitor crítico/proficiente nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.1 Recortes da pesquisa: sujeitos, fontes, campo, critérios de análise

A investigação foi encaminhada junto a duas professoras, sendo uma do 1º ano (3ª série), aqui identificada como Professora A – PA, e outra do 2º (4ª série) do 2º ciclo do ensino fundamental, aqui identificada como Professora B – PB. Ambas integram o corpo docente de uma mesma escola e trabalham, de modo sistemático e planejado, com diferentes gêneros textuais, em conformidade com as propostas atuais para o ensino de língua portuguesa. Nossa opção pelo 2º ciclo se deu pelo fato de que, nesse nível de ensino, supostamente, pelo menos, os alunos já consolidaram seus conhecimentos sobre o sistema de escrita e, por isso, já leem de modo mais fluente e autônomo, em comparação com o 1º ciclo. Fora isso, trata-se de um ciclo de transição, que antecede a entrada no segundo segmento do ensino fundamental.

Com relação à escolha de rede de ensino, optamos pela pública, em virtude de a mesma ser submetida a sistemáticos processos avaliativos da compreensão leitora, seja a nível nacional, seja a nível local. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, pertencente à Região Político-administrativa (RPA) 3 e escolhida por ser referência nos resultados da ANRESC 2005²: ficou entre as quatro melhores do Recife e, no balanço nacional, realizado por essa mesma avaliação, foi enquadrada na categoria média ou acima da média. A RPA 3, por sua vez, caracteriza-se por ser a região mais populosa da cidade e ter no comércio sua atividade econômica principal.. Como a escola em questão apresentou um bom rendimento global, supomos que nela se desenvolve um trabalho didático-pedagógico adequado, razão pela qual resolvemos investigar as práticas de ensino de leitura aí encaminhadas.

Realizamos as observações ao longo do segundo semestre letivo de 2007, durante as aulas de Língua Portuguesa, por acreditarmos que é no âmbito dessa disciplina que a professora trabalha a leitura de modo mais sistemático e intencional, visando, particularmente, à formação do leitor maduro. Cada turma foi observada uma vez por semana, em um período de três meses, de agosto a novembro do ano letivo de 2007. As observações tiveram o total de 48 horas-aula, por turma, em 12 dias letivos, com aulas referentes às atividades de Língua Portuguesa.

Essas aulas foram gravadas com o objetivo de registrar diálogos, procedimentos e orientações das professoras com seus alunos durante o momento da leitura e reflexão sobre os textos. Esses registros foram transcritos para que fosse possível analisar e discutir mais detidamente as concepções de leitura de professoras de 2º ciclo do ensino fundamental e verificar as possíveis relações entre essas concepções e as práticas escolares de leitura por elas desenvolvidas; procuramos, também, refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e proficiente, bem como analisar e discutir práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 2º ciclo do ensino fundamental.

Após a coleta dos dados, a análise foi desenvolvida de forma a contemplar a continuidade ano a ano do ciclo analisado. Também realizamos cruzamentos de dados, por acreditarmos na possibilidade de captar as relações existentes entre o que há de significativo nas concepções e práticas das professoras e o que foi exposto/demonstrado pelos alunos do 2º ciclo.

No que diz respeito aos critérios de análise em pesquisa qualitativa, buscamos definir aqueles que, de fato, fossem significativos para o tipo de dado que coletamos. Santos (2006), fazendo uma comparação entre as ciências sociais e as naturais, evidencia a importância de utilizar critérios corretos de investigação, tendo em vista o caminho epistemológico escolhido. Diz o autor sobre as ciências sociais que

[...] a ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 2006, p. 38-39).

Destaque-se, da citação acima, a afirmação do autor de que o conhecimento que envolve as ciências sociais é intersubjetivo, descritivo e compreensivo. Essa é uma compreensão presente no caminho que traçamos para desenvolver a pesquisa, portanto, optamos pela abordagem qualitativa por se tratar de uma investigação que tem como objetivo principal analisar a prática educacional de leitura.

No campo de pesquisa, procuramos perceber e analisar os *sinais* de uma prática de leitura bem-sucedida, desenvolvida em uma escola engajada em um projeto educativo

coletivo: trata-se de uma instituição que preza pela unidade de um projeto político-pedagógico democrático. A escola selecionada, como já indicado, foi incluída na categoria média/acima da média em prova de larga escala que mediu a capacidade de compreensão de leitura (exame ANRESC 2005).

Considerando, a partir do que foi colocado na introdução, que, no cenário nacional geral, a compreensão da leitura não parece estar sendo bem desenvolvida nos alunos, o desempenho da escola escolhida se destacou. Daí termos decidido investigar o que se passa nas salas de aula de uma escola que tem um resultado diferenciado. Ao nosso ver, temos aqui uma situação tipicamente caracterizada como propícia de ser analisada segundo o modelo indiciário, exatamente porque queríamos ver os indícios significativos das práticas das professoras (em que teorias se baseiam? como elas atuam? como ensinam? o que é feito, nessa escola, de modo que ela se mostre diferentemente num panorama de fracasso?).

Os dados de nossa pesquisa, coletados através das técnicas de questionário, entrevista e observação, foram submetidos, conforme já dito, a uma leitura qualitativo-indiciária. Para tanto, estabelecemos os seguintes critérios de análise: a) com relação à observação da sala de aula, foram privilegiados os elementos básicos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem: objetivos, competências e habilidades de leitura pretendidas/desenvolvidas pela professora; procedimentos metodológicos utilizados; materiais didáticos trazidos para a sala de aula para serem lidos, com atenção especial à questão dos gêneros textuais; formas de avaliação da aprendizagem em leitura; mediações realizadas no sentido da construção e do confronto de compreensões e sentidos; b) com relação às entrevistas e aos questionários, atentamos para as concepções das professoras, em confronto com os paradigmas atuais propostos para o ensino da língua portuguesa e, particularmente, da leitura; identificamos, também, as relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula de cada uma das professoras; c) com relação aos documentos, foram analisadas as concepções teóricas e as propostas metodológicas relativas ao ensino da leitura, presentes tanto no livro didático utilizado, como na proposta curricular do município de Recife; investigamos, nos documentos analisados: (a) as bases teórico-metodológicas relativas à leitura; (b) quais gêneros textuais são indicados e/ou sugeridos; (c) quais os tipos de atividades propostas (ver, abaixo, o quadro 2, contendo a síntese dos critérios de análise).

4 REVELANDO OS RESULTADOS

Os indícios captados das observações revelaram que as professoras desenvolvem uma prática reflexiva até mesmo quando trabalham aspectos gramaticais ou ortográficos da língua, o que nos leva a crer que a leitura é vivida como um processo de compreensão abrangente (MARTINS, 1994).

Nessa perspectiva, as crianças estão a todo o momento refletindo em torno do que é exposto pela professora e realizando as ações apontadas por Aguiar (2004) como importantes para a formação do leitor: assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar essas ideias ao que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto e, partindo disso, tomar posições com espírito crítico. Vimos que esses aspectos são corriqueiros nas práticas de leitura desenvolvidas.

As professoras A e B valem-se com frequência do questionamento em suas práticas; além da exploração dos temas dos textos, é incentivada a reflexão sobre o enunciado da atividade. Mostraremos agora duas situações que representam esse tipo de mediação de que estamos tratando.

Situação 15 – Professora A – Aula 4

A”: Meu cachorro Pepe

P: Pelo título / o que tem em comum com o outro texto? / o que é parecido?

A6: O outro que a gente leu é “Meu nome é cachorro”

P: O que é que tem em comum?

A7: O cachorro

A8: Os dois falam de cachorro e narram o texto

P: Será que o personagem narra a história? / todo mundo vai fazer a leitura silenciosa primeiro / será que aqui o personagem é quem narra o texto? / vocês vão ler e vão me dizer se em “Meu cachorro Pepe” o personagem narra a história da mesma forma que em o “Meu nome é cachorro” / certo? / vamos ler pra ver se é? / lembrem, narrador é aquele que conta a história. // vocês vão ler pra saber se realmente isso acontece/ primeiro, leitura silenciosa e depois leitura coletiva / o que é leitura coletiva?

A9: Em voz alta

P: Comecem a ler // vamo lá / já deu tempo / quem conta a história?

A10: Todos

A11: O cachorro

A12: Não é o cachorro

P: Quem narra é o personagem ou o cachorro?

A13: O menino

P: O resto acha que é o cachorro, não é?

A”: É

P: O menino é o quê?

- A”:** O cachorro [risos]
P: Respeitem a opinião da amiga / quem é o menino, Trayce? / quem conta a história, Trayce? / pode ser que ela esteja certa / então / deixem de besteira / quem conta essa história é o narrador?
A”: É
P: Quem é o narrador?
A”: O personagem
P: E quem é o personagem, é o cachorro ou o menino?
A”: O menino
P: Quem narra é o menino ou o cachorro? / quem acha que é o cachorro levanta a mão / você acha que é o cachorro?
A14: É
P: Por que você acha que é o cachorro?// Essa história fala de quê?
A17: De um cachorro
A18: O menino que queria ter um cachorro / só que teve uma briga com a família
P: Qual é a história principal? é a do cachorro ou é a do menino?
A”: Do menino
P: Por quê?
A19: É ele que conta a história

Situação 16 – Professora B – Aula 8

- P:** Que tipo de texto é esse?
A9: Informativo
P: Por que podemos dizer isso? // que tipo de informação? // qual é a área?
A9: História
P: Por que você acha isso? // Mateus afirmou que é um texto informativo e que fala de história / Todo mundo concorda?
A”: Não [gritando]
P: Então, se não é um texto de história, que texto é? // qual é o assunto principal do texto?
A≠: Caverna / não
P: Quem trabalha com esse tema? // qual é a área que se estuda as cavernas?
A9: É um cientista
P: Como ele se chama? / tá no texto
A10: Espeleólogo
P: São dois tipos de cavernas?
A≠: Horizontal ou vertical
P: O Recife tem cavernas?
A”: Não
P: Por quê?
A11: Porque é pequena e não tem montanhas

É válido destacar que as mediações trazem contribuições importantes na medida em que a prática da reflexão é estruturadora da formação crítica do aluno. Segundo afirma Geraldi (1996), o professor tem um papel ativo a desempenhar no processo de formação do leitor e as perguntas que lança em sala de aula poderão contribuir com a compreensão das formas e estruturas textuais, bem como com a compreensão da realidade. Nesse tipo de

prática, a formação do leitor crítico será desenvolvida de maneira consciente e significativa, superando a educação bancária (FREIRE, 2005).

Procuramos ver também como as professoras desenvolvem a criticidade do aluno. Um exemplo foi a aula 4 da Professora A, descrita a seguir.

Situação 17 – Professora A – Aula 4

P: Cada parágrafo teve uma idéia central / fomos vendo quais eram as idéias / escuta / a gente viu sete parágrafos / cada parágrafo / fala de uma coisa / toda vez que a gente fala um assunto a gente fala um parágrafo / vou botar aqui no quadro, o primeiro parágrafo falou da **vida do menino** / o segundo parágrafo falou a **vontade de ter um cachorro** / o terceiro falou do **cinema, assistiu ao filme: A guerra dos Dálmatas** / O quarto falou **A confusão dos pais** / O quinto parágrafo, **Dr. Bruno deu a sugestão para criar o cachorro** / O sexto parágrafo, **A escolha do cachorro** / o sétimo foi **o nome do cachorro que era o melhor amigo de Paulinho** [alunos ajudaram na construção das sínteses oralmente] // gente, / ele era filho único / por que a pessoa filha única se sente sozinho?

A61: Não tem ninguém pra brincar

P: Ele precisava de companhia / o que foi que aconteceu no final?

A62: Ele ganhou um melhor amigo

P: O que isso fez mudar a vida dele?

A63: Ele ficou mais alegre

A64: Até a alergia dele sumiu

P: Como a alergia dele sumiu?

A65: Era mentira da mãe dele só para ele não ter um filhote

P: Você acha que sumiu / ou é no texto diz?

A66: No texto não diz, não

P: Por que vocês acham que sumiu?

A67: Porque o Dr. disse que quando ele ia crescendo ia sumindo

A68: Tia, a mãe dele ia enrolando ele para não criar um cachorro

P: Olha aqui o que ela falou

A69: Tia, eu falei isso, tia / eu já falei

A70: Tia, dá trabalho / tem que limpar o coco, é horrível

P: Certo / tá bom / vocês concordam que pode ser isso?

A”: Sim

P: Isso tá no texto?

A”: Não

P: Mas podemos imaginar / pronto, ficou alguma dúvida?

A71: Por que a mãe enganava ele dizendo que ele tinha alergia?

P: Pode ser que ele tinha

A72: Pode ser que ele tinha de verdade e depois ficou bom de verdade / ou pode ser que ele não tinha

A73: É uma farsa

Podemos entender, a partir do exemplo dado, que a professora está a todo momento lançando perguntas para a turma refletir. Vejamos agora a prática da Professora B, na situação 18:

Situação 18 – Professora B – Aula 4

P: Peraí // bem, esse é o texto de hoje
A≠: {conversa}
P: Peraí, escute / peraí, escute // Alguém sabe o que é síndico?
A26: O cínico?
P: O que é síndico?
A27: É o que manda no prédio.
P: É o que manda no prédio?
A”: [muitos tentam responder ao mesmo tempo]
A28: É o que toma conta do prédio
P: Ele toma conta?
A”: É
P: E o porteiro? Faz o quê?
A≠: O porteiro... // O porteiro olha a porta / ele olha
P: Sim
A29: Ele olha a porta
P: Não grite, não / vamos ver outra definição // Eliana, o que é síndico?
Ele toma conta do prédio? Você concorda com Lucas? Foi Lucas que disse?
A30: É o porteiro
A31: É?
P: Ele é o / síndico e porteiro é a mesma coisa?
A≠: Mais ou menos [parte da turma]
P: Mais ou menos, é?
A≠: É [alguns alunos] não! [outros alunos]
A32: Ele não é chato? // é!
P: Vamos abrir o dicionário
A≠: [alunos discutem se é ou não]
P: O síndico // vamos ouvir o que o dicionário tem a dizer sobre a palavra síndico //

A Professora B também lança perguntas para se chegar a alguma conclusão sobre um tema. Percebemos que a prática reflexiva é constante no trabalho dessas professoras. Os indícios fazem supor não só que elas têm consciência do seu trabalho, mas que o grande diferencial é a forma como questionam os temas que são abordados nos textos. Silva (1999) frisa, concordando com Paulo Freire, que a leitura, para além de procedimentos rotineiros, deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Podemos afirmar que as práticas analisadas contribuem para uma mudança na prática da leitura na escola.

Constatamos que as professoras deixam claro que seus alunos têm liberdade de opinar e de refletir sobre os temas questionados e trabalhados em sala. O respeito à opinião do aluno é fundamental para o estímulo da prática reflexiva. Ao longo das observações, vimos que as crianças foram opinando com frequência cada vez maior sobre os temas vivenciados na sala. A seguir apresentaremos quatro situações de reflexões estimuladas a partir das respostas dos alunos. As duas primeiras ocorreram na sala da Professora A.

Situação 19 – Professora A – Aula 6

P: Esse daqui/ é uma notícia ou um texto informativo? / [professora mostra a notícia da explosão de gás no apartamento]

A”: Uma notícia

P: E esse? / [mostrou o encarte com o assunto do frevo]

A98: Um texto informativo

P: Então/ qual é a diferença?/ isso aqui é um texto é?

A”: É

P: Esse aqui é um texto é?

A”: É

P: Então / qual é a diferença?

A99: Um tá dizendo o que aconteceu e o outro está falando do frevo

P: Vocês estão entendendo o que ele está dizendo?

A”: Não

P: Sabe por quê? / porque não tão ouvindo / ninguém está ouvindo o que ele tá dizendo e depois não entende

A100: Eu ouvi mas não tô entendendo

P: Vai, diga / vocês não têm que concordar com ninguém, não / pode discordar também

A99: A notícia / fala o que aconteceu / o que foi que aconteceu / no dia / na data / só que esse tá dizendo como é o frevo

P: Diga que mais / como era o frevo? / alguém concorda / discorda?

A101: Eu concordo

P: E aí? / alguém tem mais alguma coisa?

A102: Eu acho que os dois são textos informativos

P: Os dois são informativos?

A102: Um tem a manchete e o outro é num livrinho

P: Esse é na capa do jornal e esse é no encarte

A103: Um fala o que aconteceu num dia, tia, e o outro fala da história do frevo

Situação 20 – Professora A – Aula 8

P: [a professora entrega o texto] / agora a gente vai ver a biografia de Jota Michiles da Silva / esse é mais um compositor pernambucano / corrijam que a primeira frase tem assim: O diabo loiro fascou e é faiscou / sim, esse Jota é de José / mas ele é conhecido como Jota / Mayara, lê bem alto

A54: ... [a aluna lê o texto]

P: Outra criança lê

A56: ... [continua a leitura]

P: Por que ele se diz filho de Recife e Olinda?

A57: Porque Recife e Olinda é junto

P: Ele parece que mora em Olinda / e aí ele pode ser por que mais?

A58: Ele gosta das duas cidades

P: Vejam só / ele era desenhista / pintor e contador de histórias / como foi que ele apareceu?

A59: ... [na música]

P: Ele surgiu através do estilo de Jackson do Pandeiro e depois outros cantores gravaram suas músicas / ele participou de um concurso pela prefeitura / qual foi?

A”: Uma canção para o Recife

P: Ele ganhou? / vejam no texto

A”: Sim

P: Com qual música?

A”: Recife manhã de sol

Vejam agora duas outras situações que também são exemplos do respeito da docente para com a opinião dos alunos.

Situação 21 – Professora B – Aula 4

P: A separação dos pais é fácil ou difícil?

A”: Difícil

P: Olha, Artur não falou ainda, eu quero ouvi-lo falar / agora, como é que resolve as brigas?

A33: Conversando / separando

P: Houve conversa na história?

A”: Sim

P: A filha conversou com o pai? / com a mãe?

A”: Sim

P: Nós vamos tentar resolver as questões aqui / não são questões simples / como a gente viu aqui, os pais brigando mesmo / não é? / aqui a gente vai tentar resolver a situação / as opiniões de vocês são diferentes mesmo / é importante respeitar / vocês gostaram do final da história?

A”: Não [gritos]

P: Vocês vão produzir um novo final / em dupla

A35: Professora, é produzir um final da história, é?

P: É produzir um final diferente, certo? / no caderno

Situação 22 – Professora B – Aula 12

P: Vamos falar um pouco sobre o dia da consciência negra / porque os escravos que foram liberados comemoram esse dia 20-11 / esse é o dia de pensar sobre a vida dessas pessoas / e o dia 13 de maio?

A1: Esse dia foi a libertação

P: Esse dia se comemora alguma coisa?

A”: Não

P: Por que vocês acham isso?

A2: Porque os escravos já foram libertados

P: Vocês acham que não se comemora no dia 13 de maio porque os escravos já foram libertados?

A7: Não / Acho que sim

P: Por que não se comemora o dia 13 de maio?

A3: Por que ninguém queria comemorar

P: Ah! / e quem era ninguém?

A4: Os senhores de engenho

P: Que mais? / 13 de maio é feriado?

A”: Não

P: Amanda acha que não se comemora no dia 13 de maio porque os escravos já foram libertados // Mateus acha que os senhores de engenho não queriam comemorar essa data / quem tem outra idéia?

A5: Não davam carta de alforria

P: E precisavam de carta de alforria? / não já estavam libertos?

A6: É

P: A escravidão terminou no dia 13 de maio... [criança interrompe]

A7: De 1888

P: Isso / não se comemora... / Mateus acha que essa data não é comemorada porque os senhores de engenho não queriam essa libertação / não é feriado

A8: Por que o Brasil tem muito feriado

P: Por que o Brasil tem muito feriado?

A9: Nãoooooooooo.... [criança demonstra impaciência]

P: Por que então?

A10: Por que tem gente racista?

P: Quem são as pessoas racistas?

A \neq : O negro / o branco / os dois

A11: Nem todos os brancos...

P: Nem todos os brancos?

A \neq : A maioria / não / não acho

P: Aqui quem se acha negro levante a mão

A \neq : Eu sou / eu não

P: Por que essa dificuldade dos negros se reconhecerem como negros?

A11: Porque não gostam da própria cor

A12: Porque não querem ser oprimidos

A professora faz os alunos refletirem a todo momento sobre os temas trabalhados na sala de aula, inclusive, lançando sobre eles um novo olhar. Para Colomer e Camps (2002), o ato de compreender altera as redes em que estão organizados os conhecimentos. Em nenhum momento as professoras observadas negam as idéias dos alunos, mas os ajudam a refletir sobre outros aspectos do texto e sobre as opiniões dos colegas.

Analisamos também se as perguntas feitas aos alunos desencadeavam novas perguntas por parte deles. De modo geral, a maioria dos alunos, quando questionados pela professora, apresentavam suas respostas, mas eles próprios realizavam novos questionamentos para atingir a compreensão e superarem suas dúvidas. Citaremos mais dois exemplos para ilustrar essa prática.

Situação 23 – Professora A – Aula 4

P: Trayce respondeu / a tartaruga fica lá na dela e nem se estressa com nada / no próprio texto diz, não é Trayce? / por que vocês acham que a tartaruga é molenga?

A \neq : Porque ela anda devagar

A53: Pode cair qualquer coisa que ela não tá nem aí.

A54: Ela sempre se esconde quando alguém chega perto dela

A55: É por isso que acha ela molenga?

P: É por isso que acha ela molenga?

A56: É

Percebemos que a professora resgata um argumento de uma aluna, depois lança-o de volta, na forma de pergunta, para a turma. Os alunos vão construindo seus argumentos e a professora sintetiza a questão pedindo a sua confirmação. Essa é uma forma muito comum de

desenvolvimento da capacidade de reflexão nas aulas observadas. Vejamos agora uma situação da sala da Professora B.

Situação 24 – Professora B – Aula 6

P: Vamos lá ver...

A”: “in loco”

P: “in loco” / Alguém sabe que expressão é esta?

A”: “in logo” / “in logo” / “in logo”

P: “in loco”

A58: Que tá errado?

P: O que é que significa isto?

A59: “vamos logo” [aluno tenta dar um sentido a “in loco” trazendo uma expressão conhecida dele]

P: Vamos ver lá / ver em “in loco” / abram o dicionário // Essa é uma expressão portuguesa, em português?

A≠: Não

P: É em inglês?

A”: Não [em sua maioria] é! [alguns poucos]

P: É uma expressão latina

A62: Latina

P: A nossa língua portuguesa veio de outra língua / ela veio do latim

A63: Latim?

P: O espanhol veio do latim

A64: Latino é, tia?

P: Não. Latim

A”: ... [burburinho, tentam compreender a palavra]

P: Latim / tá vendo a diferença?

A65: Latino ... in lôco [aluno tenta associar a algo conhecido]

A65: “Renata... ingrata...” [aluno associa à língua latina o cantor Latino e traz um trecho da música cantada por ele]

P: Achou “in loco”?

A66: Tia, deixa eu ler, tia? Deixa eu ler, tia

P: Achou? // Então leia “in loco”

A68: [aluno começa a ler baixo a definição da expressão “in loco”]

A professora tenta fazer com que os alunos compreendam o sentido da expressão “in loco” que aparece no texto. No primeiro momento, reflete com os alunos sobre os possíveis significados. As crianças vão argumentando, depois, a professora solicita o uso do dicionário para que as crianças tirem suas dúvidas e conclusões. Nesse momento, a diversidade de opiniões sobre a expressão era grande e era preciso que os alunos confirmassem suas posições.

Um aspecto que deve ser salientado é que, durante as aulas, os momentos de reflexão sobre o texto eram aqueles em que as turmas estavam mais atentas e participativas. Na turma da Professora A, a atenção e a participação eram conseguidas com mais facilidade. A Professora B demonstrou uma dificuldade maior de manter seus alunos concentrados de modo

a poder participar ativamente das aulas; muitas vezes os alunos demoravam a iniciar as reflexões. Embora esse fato tenha ocorrido, quando a professora conseguia um envolvimento maior dos alunos, a aula fluía com muita participação.

Um outro elemento da prática pedagógica que procuramos analisar foi a influência das professoras sobre as respostas dos alunos. Constatamos que, mesmo a professora procurando sempre respeitar a opinião dos seus alunos durante os momentos de leitura e compreensão, sua posição é comumente vista como “verdade absoluta” pelo aluno. Quando a professora faz a segunda pergunta depois da primeira resposta do aluno, notamos que as crianças, muitas vezes, logo mudam de ideia. Nesse caso, é necessário que a professora confirme a resposta de algum aluno e reafirme que as ideias dele podem ser diferentes. A nosso ver, os discentes, através dessa prática, constroem suas reflexões e as expõem em sala de aula com maior liberdade.

Analisemos duas situações (uma vivenciada na sala da Professora A e a outra, na sala da Professora B) em que as crianças, após a segunda pergunta da professora, modificam suas respostas.

Situação 25 – Professora A – Aula 1

A6: A flor fica do lado de fora

P: Ah! // a flor fica do lado de fora

A6: Ela fica boiando na água

P: Ela fica boiando?

A7: Elas têm umas pétalas

P: Ah!// elas têm umas pétalas e de que cores são?

A8: Verde, amarela e azul

P: Verde, amarela e azul?

A9: Não! É da folha que tia tá falando

P: Tô falando das pétalas dela // e como é que fica / é grande o tamanho delas ou são pequenininhas?

A”: Grandes

P: Tem mais alguém que conhece essa planta? // só? [professora foi dizendo o nome de 5 crianças que levantaram o dedo] // quem mais já viu? // nem na televisão vocês nunca viram?

A≠: Não, eu não....

P: Nem nunca ouviram falar da vitória-régia?

A”: Há sim... sim

A10: Eu já vi na festa da vitória-régia [festa realizada na praça de Casa Forte, na cidade do Recife, num bairro vizinho ao da escola]

A professora estava trabalhando a lenda da Vitória-régia. Os questionamentos eram sobre a folha da planta. Sem mostrar a imagem, a professora foi questionando os alunos sobre a planta e perguntou se alguém já tinha visto a imagem. Num primeiro momento, os alunos

dizem que não. Após a segunda pergunta, através da qual a professora questiona novamente se os alunos conheciam a planta, todos disseram que sim. Dessa forma, podemos dizer que os alunos mudaram sua opinião pelo fato de a professora questioná-los novamente. A seguir, temos o outro exemplo.

Situação 26 – Professora B – Aula 5

P: Vocês compreenderam o texto? / o que é que se trata o texto?

A4: De um diálogo

A5: De todo dia

P: Por que um diálogo de todo dia?

A6: Temos diálogo nos dias

P: Todo dia a gente recebe um diálogo?

A7: Não

P: Nesse texto há informação?

A”: Não

P: Por que a gente diz que é um diálogo?

A8: Porque é uma conversa

P: É?

A9: Usamos palavras de todo dia

P: Hein?

A10: Que existe palavras no texto que usamos todo dia

P: O título / “Diálogo de todos os dias” / é porque usamos essas palavras todos os dias?

A11: Não

A”: Porque ele conversa todo dia

P: É porque ele conversa todo dia?

A12: Porque todo dia ele leva um trote por telefone

O texto tratava de um diálogo ao telefone. Inicialmente, os alunos afirmam que todos os dias têm diálogos. A professora retoma a pergunta e um aluno responde de forma negativa à segunda pergunta da professora. O aluno deixa de lado sua conclusão inicial. Percebemos como é difícil para a criança defender seu ponto de vista diante do segundo questionamento da professora. Esse trabalho requer atenção, pois o aluno fica sujeito a sempre esperar a confirmação do professor sobre suas ideias.

Silva (1999) afirma que o processo de interação e organização das dinâmicas deve permitir ao aluno constatar significados, refletir sobre eles e transformá-los. Nesse sentido, as professoras têm o cuidado de não resolver de modo taxativo a dúvida do aluno. Elas lançam perguntas para que ele vá tirando suas próprias conclusões. Nas práticas das professoras observadas, vimos que elas procuram criar esses “desacordos intelectuais” propostos por Silva (1999): os alunos são sistematicamente questionados, apresentam seus pontos de vista, divergem entre si, reformulam seus conceitos. Isso contribui para que eles incorporem a ideia de que é possível existirem várias opiniões e pontos de vista, e se esforcem para validar sua

visão do mundo. A propósito, Orlandi (2001) admite que o sentido não está num determinado indivíduo, mas sofre influência das diferentes posições ideológicas. Analisemos mais duas situações.

Situação 27 – Professora A – Aula 6

P: Quando vocês forem para o recreio tem um painel que Ana [coordenadora] botou todos os compositores de frevo / e depois nas próximas aulas eu vou trazer a biografia de alguns compositores de frevo / todos não dá / isso será a preparação para a feira de conhecimento / a música e a biografia / aí eu pergunto: o que é biografia?

A59: Eu ia perguntar

P: Ah! / ninguém perguntou / então eu pergunto? / e aí? / BIOGRAFIA / já ouviram essa palavra BIOGRAFIA [professora escreve a palavra no quadro]

A”: Já

P: Digam um pouquinho sobre isso

A60: É o mesmo que geografia

A61: Não é não

A62: Eu acho que é o contrário de geografia

P: Será? / então o que é geografia? / então a palavra é dividida em duas partes / geo / e grafia / grafia significa estudo / geo / é terra / então estudo da terra / agora vamo lá ver o que é bio / No dicionário

A62: Estudo da vida de uma pessoa

P: Eu falei que ia trazer a música e a biografia de alguns compositores / então / é a descrição da vida de uma pessoa? / então / o que é descrição da vida de uma pessoa?

A63: Ele tá escrevendo a vida dele

P: Ele tá escrevendo a vida dele? / ele?

A63: Não / é uma pessoa que escreve a vida dele

P: Certo / e o que vocês acham que vocês encontrariam numa biografia de uma pessoa?

A64: Como ele era e o que ele fazia

Situação 28 – Professora B – Aula 2

P: Agora a gente vai conversar sobre a história / quem gostou da história? / quem pode falar alguma coisa sobre a história? //

A1: Eu não gostei da história

P: Por quê?

A2: É triste

A3: Eu não gostei do final [as crianças estavam pensativas]

P: Quem gostaria de mudar o final? / por que o final foi ruim?

A4: A mãe foi embora

A5: Ela deixou os filhos

P: Mas ela não disse que ia voltar?

A6: O pai dos meninos disse que ela não ia mais ver os filhos

P: Por que vocês mudariam a história?

A”: O final

P: Só o final?

A7: O começo é meio confuso / tá na praia / o buquê

P: O que significa? / que a história começou, né?

A8: Ela recebe um buquê

P: Depois, o que é que acontece?

- A9:** A praia
P: Quem tinha ido ver a praia?
A10: A mãe e a filha
P: Por que a mãe levou a filha à praia?
A11: Porque é bonito
P: Porque é bonito?
A12: Para conversar
P: Para conversar? / qual foi a conversa / o assunto exigia o que das duas?
A13: Nada
P: Nada? / a conversa poderia ter sido em outro lugar?
A14: Poderia? / em um restaurante
P: Mas qual é a diferença de conversar na praia e conversar em um restaurante?
A15: No restaurante tem muita gente
P: Tem muita gente / e aquele assunto era um assunto íntimo / mas a praia é um lugar aberto, não é?
A”: Sim / é
P: Não teria ninguém para atrapalhar a conversa das duas / alguém aqui já ouviu uma conversa assim?
A16: Eu já
P: O que foi que você sentiu?
A17: Muito mal

Percebemos que as professoras, a todo o momento, resgatam as ideias dos alunos, questionam aspectos divergentes, confirmam outras respostas e estimulam a produção de conhecimentos. O movimento de pergunta, questionamento divergente, confirmação da hipótese e conclusão da ideia é algo muito explorado na prática das duas professoras (embora mais evidente no caso da Professora A).

No que diz respeito ao vocabulário, sabemos que ele pode se constituir numa dificuldade de leitura, especialmente quando se trata de crianças. Nas aulas que observamos, as professoras sempre se depararam com situações em que os alunos sentiram dificuldade de compreender o texto. Quando isso ocorria na prática da Professora A, ela propunha a releitura dos trechos obscuros e sugeria a utilização do dicionário (que as crianças, por sinal, sabem manusear com autonomia), de modo a que eles compreendessem o sentido de expressões e palavras desconhecidas. Vejamos uma situação ilustrativa dessa prática.

Situação 29 – Professora A – Aula 3

- P:** Agora vejam / o que é uma coisa talentosa?
A68: Bonita
P: O que é?
A70: A pessoa que sabe fazer uma coisa muito bem
P: Isso
A71: Tia, ela ganhou ponto?
P: Todo mundo ganha quando responde / ganha também conhecimento / eu não sei o que é audácia e nem intrépido
A72: Achei

- P:** Você tava procurando, não é, danadinha?
A72: ... [risos]
P: Diga / sem dicionário / quem sabe?
A73: Especial
P: Não sei / digam do dicionário
A74: Menina, é audácia, é?
P: Bora, procura / achou? / achou o quê? / Audaz? / são palavrinhas que vocês não conhecem e assim vão aprendendo

Como se pode ver, a professora A tenta fazer a criança refletir sobre o significado das palavras desconhecidas e freqüentemente estimula o uso do dicionário para facilitar a compreensão. Na sala da Professora B, vimos esta outra situação.

Situação 30 – Professora B – Aula 2

- P:** Quem achou a primeira palavra que você considera difícil diga... **A23:** Atônito...
P: Atônito... / Lá no primeiro parágrafo...
A25: É a-tô-ni-to...
P: Atônito... [professora colocando no quadro] / agora tá certo? Pronto
A25: Cúmulo?
P: Que mais...
A26: Receoso..
P: Que mais?... / Manuela..
A26: Exausto
P: Exausto
A26: Aqui tem “muito cansado”
A27: Insolente...
A28: Atrevido
A29: Insolente é atrevido, já tem no livro...
P: Como?
A30: Esse outro também tem?
P: Bom / que mais? / Roseane... Encontrou alguma palavra
A32: Atônito...
P: O que é que significa atônico? / achou tipóia? / Diga?
A38: Tipóia: lenço ou tira de pano
A38: Lenço ou tira de pano... que prende, né, ao pescoço, no braço...
P: Veja se você, trocando no texto a palavra tipóia por lenço, se ela fica com o mesmo sentido... troque.. / Coloque de lápis e leia...
A40: Achei atônito... / pasmado... admirado
P: Vamos lá? Então atônito é pasmado ou admirado... / admirado // agora troca aí pra ver como é que fica...
P: Lucas?
P: Trocou o sentido da palavra atônito?
P: Significa outra coisa?// Quando você troca?
A54: Não / a mesma
P: E por que significa a mesma coisa? // você pode usar pasmado, admirado ou atônito que é a mesma coisa // quem trocou agora... cúmulo... // trocou... Mudou o sentido?
A55: Não...

De modo semelhante à professora anterior, a Professora B se estende em uma boa parte da aula para contextualizar as novas palavras e ajudar os alunos a usar o dicionário. Estes, de modo participativo, vão respondendo e buscam a compreensão das palavras que para eles eram difíceis ou desconhecidas. Também vão refletindo e elaborando hipóteses para tentar compreender as palavras no texto. A professora busca o dicionário e os alunos têm muita facilidade no seu manuseio, demonstrando ter familiaridade com esse material.

Os dados obtidos em nossa pesquisa permitiram ver que os temas trabalhados são relacionados com a vida das crianças, as quais vão tendo, em sala de aula, oportunidade de colocar suas próprias inquietações e vivências, e estabelecendo ligações entre estas e o que é lido. Dessa maneira, percebemos, no trabalho desenvolvido, a leitura funcionando como uma das bases da ampliação do conhecimento de mundo (FREIRE, 1982, 1996, 2005 e 2006).

Uma outra questão relevante são as associações estabelecidas entre os temas explorados na escola e os fatos sociais. Elas acontecem de forma pouco dirigida pelo professor. É importante frisar que essas associações acontecem, mas avaliamos que ainda de forma pouco elaborada, ou seja, acontecem muito mais quando o aluno faz a relação do tema trabalhado pela professora com suas inquietações e dúvidas. Fazemos a análise de dois exemplos.

Situação 31 – Professora A – Aula 1

P: Pretexto é uma justificção? / leia pra mim aí, o que é pretexto?

A20: É uma razão falsa para ocultar a verdadeira

P: É uma desculpa / ou seja / não sei se vocês já ouviram uma pessoa dizer assim / ah, eu não vou para a escola porque estou com dor de barriga / isso é uma desculpa para não vir para a escola / às vezes a mãe diz assim: você está usando um pretexto

A21: A minha mãe diz isso

P: A sua mãe diz? / então você já deveria saber o que era pretexto/ desculpa que se arranja para ocultar a verdade / eu passo por cima da verdade e invento uma outra coisa / quando as mulheres engravidavam lá / na região do Amazonas / para não dizer a verdade elas arrumavam um pretexto para dizer que era o boto / por conta da lenda do boto

A22: Tia, teve uma história dessas na minissérie “Amazônia”

P: Vocês assistem isso? / Não é pra crianças assistirem / mas realmente teve uma história dessas / na minissérie // que a mulher engravida de um homem / mas pra dizer que não era culpa delas / e sim do boto / então a lenda justificava isso // gente, o que é “alegam”, a última palavra do texto? / Procurem no dicionário alegar / não vai encontrar alegar porque o verbo está flexionado / vamo lá // O que é?

A23: Eu achei // alegar é apresentar, mencionar, como prova

P: Olha como essa palavra está ligada à palavra anterior *pretexto* / é outra forma de dizer o que significa essa palavra // então isso é alegar, é justificar / então as mulheres encantadas com os rapazes diziam que engravidavam com o boto / e hábil significa o quê?

A24: Uma pessoa que é bom dançarino

A25: Tem talento

A professora comenta fatos e exemplifica-os como forma de explicar a lenda do boto, porém são os alunos que trazem os exemplos relacionados com o que está sendo dito pela professora. Vejamos o segundo exemplo.

Situação 32 – Professora B – Aula 12

A12: Por que os negros não querem ser oprimidos?

P: Ah... / Por que não gostam da própria cor? / Porque não querem ser oprimidos / São Paulo hoje é feriado / 20 de novembro / Minas Gerais também / só esses dois estados do Brasil que reconhecem o dia 20 de novembro como feriado / porque o Brasil precisou de um dia para a consciência negra?

A13: Por causa dos escravos

P: Olhe// por que o Brasil precisou // olha a gente tem o dia da criança / tem dia do idoso / os escravos foram libertados no dia 13 de maio

A13: Não é por isso?

P: Veja / o nosso país não se reconhece / a população negra não se reconhece / 49% dos brasileiros são negros / de toda a população Brasileira é de negros // 41% restante é de mestiços // então quase não temos brancos

A14: Eu sou branco

P: Artur / a sua família não é toda branquinha não, viu? // temos que observar isso // sempre tem um mais moreno / olho escuro / cabelo mastigado / agora a gente vai ler aí // tem vários cadernos com textos/ eu queria que vocês abrissem para ler para o grupo

A professora inicia perguntando por que os negros não gostam de ser negros. Ela trabalhava o tema da consciência negra. Esse também é um diálogo em que os questionamentos foram muito mais estimulados pelos alunos do que pela própria professora. Nessa aula, especificamente, a professora tentava resgatar dados sobre a questão do negro no Brasil.

Tratar das relações dos textos com os acontecimentos e fatos sociais é um aspecto da prática docente que precisa de objetivos claros para facilitar, entre outras coisas, a liberdade de expressão dos alunos na sala de aula. Os alunos precisam ter suas opiniões respeitadas para que aprendam a respeitar a diversidade de pontos de vista e compreender-se como cidadãos atuantes na sociedade. Freire (2005) fala da importância de desenvolver uma educação problematizadora e voltada para a “leitura” da realidade social.

5 CONSIDERAÇÕES

Dos dados analisados acima se pode concluir que as concepções e práticas das professoras estão, em maior ou menor grau, de acordo com as tendências atuais do ensino de língua portuguesa. Na escola investigada, a leitura é tomada em sentido amplo e a prática pedagógica contempla o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, os gêneros textuais e suas configurações, atividades diferenciadas em que se procura atender aos interesses e motivações dos alunos, entre outros aspectos. Possivelmente, esse trabalho com leitura explique o fato de a escola ter ficado bem posicionada em relação ao conjunto da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Pudemos concluir também que as competências de leitura traçadas têm um amplo alcance: relacionam-se à realidade sociocultural dos alunos, desenvolvem a argumentação oral e escrita e multiplicam os sentidos dos textos lidos. Chamou-nos atenção o fato de as professoras estimularem continuamente a reflexão dos alunos, sem dar-lhes respostas prontas. Eles se arriscam a elaborar e fornecer respostas aos questionamentos colocados, quando são novamente desafiados e interrogados, num processo muito estimulante e produtivo.

Tanto nos estudos realizados para contextualizar o nosso objeto de estudo, como naqueles que empreendemos ao longo de todo o trabalho, fomos concluindo que, em um quadro geral de dificuldades de leitura e de compreensão, as professoras observadas desenvolvem uma série de ações produtivas, na busca de formar um leitor proficiente e crítico. Nesse sentido, a análise de dados baseada no paradigma indiciário de pesquisa mostrou-se relevante, na medida em que as práticas dessas professoras mostravam indícios de um fazer renovado, em discursos, decisões, interações em sala de aula, enfim, especificidades do cotidiano escolar que são significativas para a compreensão do fenômeno educativo e do ensino-aprendizagem de leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leitura e cidadania. In.: HENRIQUES, C. C. e SIMÕES, D. (Org.). **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2004, pp. 34-52.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Pioneira, 1998.

ANTUNES, I. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar**. *Portal do São Francisco – Linguagem e Estudos Sociais*, ano 1, nº1, 2002, dezembro, p. 97- 106.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2003: novas perspectivas**, Brasília, DF.: INEP, 2003.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002

FREIRE, P. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 48.ed., São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9.ed., São Paulo: EPU, 2005.

LEAL, T. F; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996

_____. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

_____. Nota ao leitor (prefácio). In: PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 7-9.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – Relatório 2002**, Recife, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

SANTOS, D. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, E. T. *De olhos abertos* – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Elementos de pedagogia de leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, M. B. **Letramento** – um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas:

¹ No SAEB, especificamente, considera-se que há quatro níveis para as habilidades de leitura; são eles: *muito crítico, crítico, intermediário e adequado*, significando, respectivamente: a) muito crítico: o aluno não desenvolveu habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização, não respondeu aos itens da prova e não foi alfabetizado adequadamente; b) crítico: o aluno não é um leitor competente, lê de forma pouco condizente com a série e entende apenas frases simples; c) intermediário: o aluno está começando a desenvolver habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série; d) adequado: o aluno revela um nível de compreensão de texto adequado para a série.

²O teste da ANRESC avaliou a competência dos alunos em leitura.