

autêntica

Práticas de leitura no ensino fundamental



Ivane Pedrosa de Souza
Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
(orgs.)

Ana Carolina Perrusi Brandão, Eliana Borges Albuquerque,
Ester Calland de Sousa Rosa, Kátia Leal Reis de Melo,
Kátia Maria Barreto da Silva Leite, Marília de Lucena Coutinho,
Tânia Maria Rios Leite e Telma Ferraz Leal

Ministério
da Educação



**Práticas de leitura
no Ensino Fundamental**

**Ministério
da Educação**



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –

CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira; Artur Gomes de Moraes; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa

Ivane Pedrosa de Souza

Práticas de leitura no Ensino Fundamental

Ministério
da Educação



autêntica



Copyright © 2006 by Os autores

Capa

Victor Bittow

Editoração eletrônica

Carolina Rocha

Revisão

Neide Mendonça

Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo

B238p Práticas de leitura no ensino fundamental / organizado por
Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de
Souza . — Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

144 p.

ISBN 85-7526-200-9

1.Educação. 2.Alfabetização. I.Souza, Ivane Pedrosa de.
II.Título.

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2006

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por
meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a
autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.

Recife – Pernambuco – CEP 50670-901

Centro de Educação – Sala 100.

Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

Apresentação.....	07
CAPÍTULO 1 – Sala de aula: avançando nas concepções de leitura	11
<i>Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza</i>	
CAPÍTULO 2 – Leitura, letramento e alfabetização na escola.....	23
<i>Ivane Pedrosa de Souza, Tânia Maria Rios Leite e Eliana Borges Correia de Albuquerque</i>	
CAPÍTULO 3 – Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar.....	39
<i>Telma Ferraz Leal e Kátia Reis Melo</i>	
CAPÍTULO 4 – O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura.....	59
<i>Ana Carolina Perrusi Brandão</i>	
CAPÍTULO 5 – Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa.....	77
<i>Eliana Borges Correia de Albuquerque e Marília de Lucena Coutinho</i>	

CAPÍTULO 6 – Gêneros textuais e a questão da intertextualidade: mosaicos de leitura.....	91
<i>Kátia Maria Barreto da Silva Leite e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa</i>	
CAPÍTULO 7 – O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos.....	111
<i>Ana Carolina Perrusi Brandão, Ana Coêlho Vieira Selva e Marília de Lucena Coutinho</i>	
CAPÍTULO 8 – A literatura e o relato autobiográfico na formação de professores leitores.....	125
<i>Ester Calland de Sousa Rosa</i>	
Os autores	141

APRESENTAÇÃO

O livro *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental* reúne uma coletânea de artigos com o objetivo de discutir o ensino da leitura a partir de questões teóricas e metodológicas que se destinam a aprofundar o conhecimento e a prática de ensino de professores e professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Para compor a obra foram escritos oito artigos, cujas discussões são permeadas pela relação leitura e ensino. No primeiro capítulo, cujo título é *Sala de aula: avançando nas concepções de leitura*, Maria Lúcia Barbosa e Ivane Pedrosa abordam diferentes formas de se definir língua, texto e leitura, demonstrando como essas concepções estão presentes na própria história de vida dos leitores e como o ensino atual da leitura, na escola, está avançando rumo a uma concepção de leitura como interação.

No capítulo 2, *Leitura, Letramento e Alfabetização na Escola*, Eliana Borges, Ivane Pedrosa e Tânia Rios discutem sobre a relação entre esses conceitos, proporcionando uma contextualização e maior compreensão acerca das dificuldades escolares relacionadas à leitura

e produção de textos por parte dos alunos. Ao apresentar a Alfabetização e o Letramento como fenômenos distintos, mas inseparáveis e interdependentes, as autoras refletem sobre os avanços da prática docente de um grupo de professores que vêm planejando à luz dessa nova compreensão sobre os processos cognitivos envolvidos no ato de ler e escrever. A temática do “letramento” é apresentada como uma ferramenta que pode ajudar a discutir a escolarização das práticas de leitura.

No capítulo 3, *Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar*, Telma Ferraz e Kátia Melo convidam o leitor a pensar no ensino da leitura a partir de ações voltadas para o planejamento do seu ensino. Ao longo do artigo, as autoras mostram como o planejamento precisa contemplar as diferentes finalidades de leitura no espaço escolar e chamam a atenção para a relação entre essas finalidades e os objetivos de ensino. Tendo clareza do que pretendem ensinar, bem como planejando esse ensino, os professores e as professoras de Língua Portuguesa avançarão em relação a um ensino de leitura cujas situações didáticas contemplem objetivos a serem alcançados.

De fundamental importância para a compreensão de todos os demais textos da coletânea é o capítulo 4 – *O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura* –, no qual Ana Carolina Perrusi discute o ensino da leitura com base na noção estratégica do ato de ler. O artigo tem por foco central a idéia de que a compreensão leitora é alcançada à medida que são acionadas estratégias antes, durante e depois da leitura, o ato de ler supõe, desse modo, processos de compreensão como os da inferência.

No capítulo 5, *Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa*, Eliana Borges e Marília Coutinho enriquecem a coletânea da presente obra, pois trazem para a discussão a questão da leitura nos manuais didáticos de língua portuguesa, mostrando como o livro didático vem, cada vez mais, se tornando objeto de pesquisa tanto na perspectiva das concepções ideológicas como na perspectiva da qualidade das atividades que se propõe desenvolver nos diferentes eixos de ensino da língua materna. Mostram também

como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem contribuído para mudar o perfil dos manuais didáticos. No que se refere à leitura, esse fato é importante, tendo em vista que o livro didático de língua portuguesa é, às vezes, um dos poucos suportes textuais acessível aos professores e alunos na escola. O artigo discute ainda questões relacionadas ao uso do livro didático pelos professores e professoras ao trabalharem leitura no Ensino Fundamental.

No capítulo 6 – *Gêneros Textuais e a questão da intertextualidade: mosaicos de leitura*, Kátia Barreto e Maria Lúcia Barbosa mostram que o diálogo entre textos é visto como uma característica essencial da linguagem, cujo princípio constitutivo é o dialogismo. O desenvolvimento de atividades com intertextos no ensino escolar da leitura contribui para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. O trabalho com a leitura precisa, assim, estimular os discentes quanto à capacidade de relacionar os textos lidos na escola a outros já lidos e ouvidos por eles fora desta. No capítulo, encontram-se também situações didáticas envolvendo trabalhos com intertextos em sala de aula, desenvolvidas pelas professoras e professores do Curso de Extensão “Práticas de Leitura no Ensino Fundamental”.

No Capítulo 7, *O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos*, Ana Carolina Perrusi, Ana Coelho e Marília Coutinho destacam que apesar das inúmeras publicações de relatos de experiências sobre esse assunto, existem muitas dúvidas por parte dos professores sobre o que caracteriza um projeto didático ou como desenvolver um projeto dessa natureza na escola. Esse artigo além de contribuir para o esclarecimento dessas e de outras questões sobre tão relevante temática, discute um exemplo de projeto didático, no qual a leitura e a produção de textos são as principais atividades realizadas, objetivando fornecer subsídios ao professor para elaborar e executar os seus próprios projetos.

O Capítulo 8 finaliza a obra em destaque com o artigo de Ester Caland, *A literatura e o relato autobiográfico na formação de professores leitores*, no qual a autora traz uma reflexão sobre o papel do professor enquanto mediador na constituição de novas gerações de leitores, enfatizando a necessidade de mudanças tanto nas práticas

leitoras de professoras, como quanto às representações existentes na sociedade quanto ao seu perfil de leitura. Para tal, estratégias de formação docente como a literatura e o registro autobiográfico são discutidas argumentando-se que as mesmas podem ser mais amplamente utilizadas tanto na formação inicial quanto no processo continuado de atualização docente.

Como ilustra a síntese dos capítulos, esperamos que o público leitor da área de educação e demais áreas do conhecimento encontrem na presente obra, elementos que possam ampliar a compreensão sobre o tema, bem como sobre suas implicações para a prática dos que trabalham diretamente com leitura em sala de aula.

Sala de aula: avançando nas concepções de leitura

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa
Ivane Pedrosa de Souza

Os materiais da vida¹

Drls Faço meu amor em vidrotil
nossos coitos são de modernfold
até que a lança de inteflex
vipax nos separe
 em clavilux
camabel camabel o vale ecoa
sobre o vazio de ondalit
a noite asfáltica
 plkx

Carlos Drummond de Andrade

Se esse poema lhe causa algum estranhamento, é natural. É assim que nos parece um texto que, à primeira vista, não tem para nós

¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978. p. 182.

um sentido imediato colhido pela clareza das suas palavras. O que significam *drls*, *vidrottil*, *modernfold*, *inteflex*, *vipax*, *clavilux*, *camabel*, *pllx*? Seriam elas palavras verdadeiras ou meras esquisitices da imaginação poética, uma espécie de non sense? Nada disso! Elas fazem parte do jogo poético presente no poema de Drummond, cujo sentido é alcançado através da criação e recriação de palavras cuja possibilidade de significação somente pode ser alcançada no ato da leitura. Talvez um leitor mais desavisado, não resistindo à tentação, consultasse um dicionário para constatar os sentidos de tais palavras, mas, verificando que elas não se encontram lá, seria obrigado a significar o poema como um todo ou então esquecê-lo para sempre.

Entre viajar na leitura para significar o escrito que se lhe apresenta estranho e desistir de ler tal estranheza há, um percurso, ao mesmo tempo individual e social, ao qual nenhum leitor escapa. Trata-se da trajetória das nossas histórias de leitura e das histórias de leitura da sociedade em que vivemos. Ambas se imbricam e se cruzam, mostrando o que significa a leitura para cada um de nós e para a sociedade como um todo. Mas esse significado não é descolado do tempo, muito pelo contrário, ele revela o tempo e suas diferentes práticas de leitura.

Sendo o objetivo deste artigo apresentar e discutir diferentes concepções de leitura e suas implicações pedagógicas, vamos restringir essa discussão à esfera do ensino de língua materna, mais particularmente, ao ensino de leitura. Como vem se dando o ensino de leitura em nossas escolas? O que falam os professores sobre o tema? Quais são as concepções escolares de leitura? Quais são as suas implicações para a sala de aula?

Essas questões, embora recorrentes no debate da leitura, nas últimas décadas, assumem um significado que se traduz de forma toda especial no discurso de professores e professoras, cuja tarefa de ensinar a leitura em escolas públicas se lhes apresenta com dificuldades e desafios.

Elas e eles têm a consciência de que seus alunos precisam ser inseridos em práticas de leitura diferentes das que foram ensinadas há décadas, pois consideram essas práticas obsoletas, caducas, sem

sentido. Os que ainda alcançaram a cartilha buscam exorcizar lembranças. Falam de concepções escolares de leitura como decifração de código, cujas implicações pedagógicas resultavam no ensino do Ba-Bé-Bi-Bó-Bu e de elementos gramaticais. É disso que nos falam alguns mestres e algumas mestras participantes do Curso Práticas de Leitura no Ensino Fundamental², para os quais o único livro de que dispunham na escola era o livro didático. A noção de texto subjacente ao manual didático e às práticas de ensino de leitura que marcaram as suas experiências com a leitura ainda se apresentam em nossas escolas e são mostradas por Kleiman (2004): o texto como conjunto de elementos gramaticais, cuja leitura reduz-se à identificação de frases e orações.

Diante dessa concepção de texto, restam práticas de leitura totalmente desvinculadas da realidade do mundo da escrita, cujas práticas sociais são, cada vez mais, mediadas pela leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

A professora Renata Araújo Jatobá, que leciona no 2º ano do 2º ciclo, da Escola Municipal Prof. Moacyr de Albuquerque, traz boas recordações de quando se alfabetizou pela primeira vez. Isso mesmo. É que ela teve de ser alfabetizada novamente, por conta da idade, ao mudar de escola. Na primeira experiência, ela teve acesso a livros e gostava de ler, já na segunda, ela teve de deixar de lado tudo que aprendeu na escola anterior, pois deveria esperar os colegas se alfabetizarem para poder ler, ou seja, a leitura só deveria ocorrer numa etapa posterior ao processo de decifração do texto.

Esse exemplo esdrúxulo não apenas mostra a trajetória pessoal de Renata como retrata também a visão social que se tinha de leitura. Não era apenas a escola que via a leitura como um produto, cujo acesso dependeria somente do desenvolvimento de habilidades individuais, a ponto de ignorar as práticas de leitura que porventura os aprendizes já tivessem conseguido alcançar em suas histórias de vida, assim como o prazer que a leitura representa para os alunos.

² Curso de Extensão ministrado pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem, do Centro de Educação da UFPE, durante o período de setembro a dezembro de 2005.

1 Concepções de língua, texto e leitura

Sabemos que, historicamente, a concepção de língua influenciou a de texto e a de leitura. Soares (1998), por exemplo, mostra três concepções de língua e suas respectivas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. A primeira delas vê a língua como expressão de pensamento e marcou, de forma mais proeminente, o ensino de Língua Portuguesa até a década de 50. Há razões políticas por trás dessa concepção à medida que ela inspira as gramáticas pedagógicas dentro de um modelo socioeconômico para o qual a escola é o lugar da perpetuação dos privilégios de uma minoria rica. As implicações da concepção de língua como expressão do pensamento acarreta a manutenção desses privilégios em detrimento da exclusão dos grupos sociais economicamente pobres. Expressar o pensamento significava o bem falar e o bem escrever, restrito aos grupos sociais ricos.

Como a leitura e a escrita são objetos escolares de ensino-aprendizagem, há uma relação estreita entre as diferentes concepções de língua e as diferentes concepções de texto e de leitura.

Observamos que essa concepção de língua como expressão do pensamento é muito próxima da concepção de texto como um repositório de signos e de elementos gramaticais a que se refere Kleiman (2004), cuja visão reducionista leva a um conceito de leitura como decodificação dos signos verbais dispostos no tecido superficial do texto. Nessa concepção, o leitor encontra-se à margem do processo da leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem desconfia que ali pode encontrar uma rede de significações até então inauditas. Em um primeiro momento, lê-se para decodificar letras; em outro, para copiar palavras, frases, sublinhar ditongos, dígrafos, etc.

Retomando o depoimento da professora Renata, podemos supor que, ao seu segundo processo de alfabetização, subjazia uma concepção de leitura como decifração do texto, no sentido de que cada um dos seus colegas deveria aprender as letras para decodificar as palavras, depois as frases até alcançar o texto, na melhor das hipóteses.

Os anos 60, com seus reveses sociohistórico, econômico e ideológico, mudaram o foco da língua como expressão do pensamento

para língua como instrumento de comunicação. As demandas do mercado econômico, em relação à mão-de-obra escolarizada, forçou, no Brasil, o processo de escolarização dos grupos sociais pobres. A língua agora era vista em uma concepção instrumental. Seu acesso através da escola deveria garantir aos aprendizes a comunicação no sentido mesmo de acesso ao código da escrita, bastando-se, para isso, operar processos como codificar e decodificar signos. Há razões políticas subjacentes à concepção de língua como código, uma vez que transcorriam “os anos de chumbo” da ditadura militar. Para esse regime, fosse talvez mais conveniente instrumentalizar os alunos de classes populares para a codificação e decodificação da escrita que dotá-los de uma visão sociohistórica de língua.

À semelhança dessa aceção de língua, há uma outra que vê o texto como repositório de mensagens. O texto nada mais é do que um depósito de informações, e a leitura é o ato de o leitor ler as palavras para extrair mensagens. Nesse sentido, interpretar é ler palavra por palavra, bastando conhecer o significado literal de cada uma delas (KLEIMAN, 2004). Depois vem a pergunta de sempre: Qual é a mensagem do texto?

O que seria da poesia de Drummond, ilustrada acima, se a leitura fosse, por definição, a soma do significado de palavras isoladas, descontextualizadas? Milhares de textos poéticos e todos os que não traduzissem, de forma literal, as idéias do seu produtor seriam automaticamente negados por essa concepção, sequer existiriam. Haveria alguma razão para que eles existissem?

Claro que não! Mas a existência desses textos denuncia algo muito importante para nós, professores e professoras de Língua Portuguesa: que não podemos reduzir a noção de texto relacionando-a estritamente às concepções de língua como expressão do pensamento ou comunicação.

A partir da década de 90, o quadro do ensino de língua portuguesa começou a ser movido por uma visão de língua sociointeracionista. Em virtude dos avanços nos estudos da linguagem, particularmente em áreas de conhecimentos, como Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Sociolinguística, as quais já haviam se iniciado a partir da década de 70, o conceito de língua como

interação acarreta mudanças para a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa. A língua passa a ser vista em uma perspectiva bakhtiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna mas também em sua exterioridade. Ela é assim sociohistórica e ideológica.

Como nos mostra Koch (2002, p. 17), a noção de texto vista na perspectiva da concepção de língua como interação aponta para uma visão da leitura como processo de compreensão, sendo esta “uma *atividade interativa*” (grifo da autora) altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. Assim, o sentido da leitura é construído no processo da interação entre autor-leitor, mediado pelo próprio texto.

A noção de texto se amplia, desse modo, para um conceito de leitura mais social, tendo em vista considerar como texto, e conseqüentemente como objeto de leitura, escritas de qualquer extensão, contanto que sejam dotadas de unidade sociocomunicativa (VAL, 1991) e sejam realizadas em eventos comunicativos cujas ações sejam realizadas em situações lingüísticas, sociais, discursivas e cognitivas (KOCH, 2002).

Para entendermos melhor como as diferentes concepções de leitura que permeiam as práticas escolares de ensino de leitura se relacionam às concepções de língua e de texto aqui mencionadas, passaremos a observar outros relatos referentes às memórias das professoras.

Esses relatos nos mostram quais são os usos e funções sociais da leitura em uma perspectiva pessoal e social. Conforme já afirmamos, ambas as perspectivas se cruzam em algum momento da história da leitura e da história dos próprios leitores.

Danielle da Mota Bastos, uma professora muito jovem, que ensina atualmente na Escola dona Maria Tereza Corrêa, na 6ª série do Ensino Fundamental, tinha um desejo quando iniciou sua vida escolar. Ela assistia ao Sítio do Pica Pau Amarelo na televisão e esperava que o texto de Monteiro Lobato entrasse na escola sob a forma escrita.

Restou-lhe, no entanto, satisfazer esse desejo, representando os personagens da história em frente ao espelho, em sua casa. Já a professora Edna Maria de Lima Silva, do 3º ano do 1º ciclo da Escola Municipal Inês Soares de Lima, lembra que, desde muito pequena, sempre teve contatos com livros diversos em casa, e sua mãe contava muitas histórias e cantava pra ela. Eis o que diz a docente: “Quando fui para a escola, aos sete anos de idade, a minha primeira professora lia as historinhas da cartilha *Caminho Suave* e depois ensinava as letras e a família silábica e nós repetíamos até aprender (decorar), depois pintava a letra e repetia, e dava lição, se não soubesse ficava de castigo”.

Na escola, como pudemos perceber, as práticas de leitura restringiam-se, portanto, à cartilha ou ao livro didático, sendo uma leitura imposta. O objetivo principal da leitura era interpretar o texto, não havendo espaço para ler por prazer, conforme expectativas das professoras. Como, no livro didático, não havia uma diversidade textual, os gêneros textuais, a que tinham acesso, eram limitados.

O que a experiência dessas duas professoras tem a ver com as concepções tradicionais de leitura?

As práticas de leitura restritas ao livro didático baseiam-se, segundo Kleiman (2004, p. 20),

em uma concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno [...] Essa atividade passa por leitura, quando a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático, de “interpretação”, exige apenas que o aluno responda perguntas sobre informação que está expressa no texto.

Essa concepção vê, pois, a leitura como decodificação.

Se para Danielle e Edna cuja alfabetização ocorreu em décadas mais recentes, as práticas de leitura escolares eram desconcertantes, imaginem para Maria Yolanda Monteiro Pinto, professora da 5ª e 7ª séries da Escola João Fonseca, cuja escolaridade foi iniciada na década de 50. Essa docente lembra como se dava a prática de ler em voz alta. Segundo ela, em sua época, “cada pessoa lia por parágrafo”, “cada

um lia em pedacinhos” e “deveriam prestar a atenção para continuar onde os outros pararam”. Ao terminar de ler, ela benzia-se. As lembranças de Lílian de Oliveira Braga, que ensina no 1º ano do 1º ciclo da Escola Municipal Cristiano Cordeiro, também reiteram essa visão:

A leitura faz parte da minha história desde muito pequena. Minha mãe, professora de língua portuguesa, diz que lia para mim desde que eu era bebê. Adoro ler até hoje e tenho o gosto bem variado, mas o incrível é que nunca gostei de ler o livro que a escola me obrigava a ler com o objetivo de preencher uma ficha de leitura para a nota. Lembro-me também que ganhei muito “menos um” por não querer ler em voz alta, me recusava terminantemente, porque tinha muita vergonha. Enfim, a prática realizada na escola na minha época de estudante se resumia à leitura silenciosa, leitura em voz alta, ler para decorar, ler para preencher a atividade. Na escola, eu não lia o que queria e sim o que me obrigavam.

Kleiman (2004, p. 21) atribui a prática de leitura em voz alta a uma função avaliativa. Sendo assim, é a concepção de leitura como avaliação que justifica o fato de os professores aferirem a compreensão da leitura dos alunos por meio da leitura em voz alta. Dentre as várias restrições feitas a essa prática, salientam-se os efeitos negativos para a perda da autoconfiança pelos alunos, sobretudo quando ela é fruto de uma imposição e não visa a um objetivo de aprendizagem pertinente para o desenvolvimento da leitura dos aprendizes. Isso não significa que a leitura em voz alta não deva ocorrer. Segundo Antunes (2003), essa modalidade deve estar presente em contextos funcionais e claramente percebidos pelos alunos como situações comunicativas específicas, onde o sentido e a compreensão acerca do objetivo do ler em voz alta fiquem claros.

2 Sobre como era a leitura / Sobre como deve ser a leitura

De modo geral, as experiências escolares de leitura de professores e professoras do Curso de Extensão partem de práticas semelhantes,

as quais não se diferenciam muito do ponto de vista das concepções de leitura que as embasam. Em síntese, as práticas citadas pelos(as) docentes foram:

1. Leitura do texto cartilhado: individual e coletiva.
2. Leitura feita pela professora
3. Leitura feita para a professora.
4. Leitura em voz alta.
5. Leitura para preencher a ficha do aluno.
6. Leitura para decorar conteúdos.
7. Leitura para tomada pelo professor de lições obrigatórias.
8. Leitura para passar o tempo da aula.

Vemos assim como essas concepções de leitura refletem um contexto social mais amplo porque dependem do contexto histórico em que se situavam as concepções de língua e de texto vigentes, as quais instruíam o ensino de leitura cujas professoras, acima mencionadas, vivenciaram na sua trajetória escolar.

Atualmente é uma condição *sine qua non* para um ensino de leitura pertinente para a vida dos alunos tomar a leitura como prática interativa. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto, e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor. Essa experiência, como nos mostra Kleiman (2004, p. 23), é

indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

Antunes (2003, p.69), ao expor sobre a dimensão interacional da linguagem, destaca: “a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua. O professor de português não pode deixar de reconhecer a importância desse princípio e, por isso, não pode ficar tão preso aos conhecimentos especificamente lingüísticos”. A autora chama a atenção ainda para a

tríplice função implicada na realização da leitura, ou seja, o ler para informar-se, o ler para deleitar-se e o ler para entender as particularidades da escrita. Sendo assim, vão estar em jogo, dependendo das condições do texto a ser lido e das funções pretendidas com a leitura, diferentes processos e estratégias. Além desses fatores, também, o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo do texto, constitui outro aspecto a interferir no modo de realizar a leitura, conforme é mostrado no capítulo sobre estratégias de leitura nesta coletânea.

As experiências do leitor abrangem, portanto, tanto a sua leitura de mundo como a leitura dos diferentes gêneros textuais, segundo nos revela o relato de Helena Pereira Silva, professora da 3ª série do ensino fundamental da Escola Municipal Nova Santana, outra aluna do Curso de Extensão. Para ela, as práticas de leitura da mãe influenciaram sobremaneira a sua formação como leitora. Iniciada pela mãe na leitura de Cordel, aprendeu a ler nos folhetos, e essa leitura tinha uma função social bastante definida que era o entretenimento. Como não havia televisão nessa época, tanto se lia coletivamente entre os vizinhos, como a leitura era revezada com a troca de folhetos entre estes.

Diferentemente das práticas escolares de leitura, essas práticas de letramento em família e na comunidade são, às vezes, surpreendentes na forma como criam, para os leitores, as condições necessárias à construção do sentido da leitura através de experiências vivas e interativas. É dessa forma que a leitura alcança, de fato, a acepção de atividade de “interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66).

Avaliando as repercussões dessas experiências com leitura apresentadas nos relatos citados, observamos que as memórias, em sua maioria, restringiram-se a fatos negativos, sempre acompanhados de sentimentos de medo e atitudes de afastamento em relação a atividades que envolvem leitura. As situações destacadas como positivas e que deram origem “ao adulto leitor” (aquele que, além de ser considerado um bom leitor, demonstra sempre sentir prazer em relação ao ato de ler), em sua maioria, foram decorrentes de experiências

em contextos informais, onde a leitura ocorria em família ou em grupos de amigos, cujo propósito, ao ler, era o deleite, a busca de informações de forma espontânea ou a aprendizagem, sempre movida por objetivos claros, contagiantes, significativos.

3 Conclusão

Diante dos aspectos aqui considerados e dos princípios inerentes a uma concepção de leitura interativa, fica claro o papel da escola e mais especificamente, do professor, no planejamento e realização de uma prática em sala de aula, cujas implicações sejam positivas para a formação de um leitor crítico e eficiente, um leitor capaz de desvelar significados, mesmo quando as palavras de um texto lhes pareçam, à primeira vista, indecifráveis, esdrúxulas, ininteligíveis como as do poema de Drummond.

Ao inscrever a sua trajetória pessoal de leitor na história social da leitura, torna-se um interlocutor não apenas real como também virtual de produtores de textos reais e virtuais. Rompe, assim, as barreiras do tempo e do espaço, conduzido pelo diálogo entre textos do presente e do passado, cujos sentidos, assim como não se encontram apenas em palavras e frases literais, extrapolam os limites textuais para juntar-se aos de outros textos, que serão escritos por gerações futuras.

É nessa perspectiva que falamos de concepções de leitura e ensino, de práticas escolares de leitura viáveis e de alunos leitores possíveis. Falamos também de professores e professoras cuja carga de trabalho, às vezes, pesada, não os impede de ser modelos de leitura, pois entendem que decifrar textos é maldição do passado.

Referências

ANTUNES, Irandê. *Aula de Português: encontro & interação*. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. Pontes: Campinas, SP, 2004.

KOCH, Ingedore e Grunfield Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. Cortez: São Paulo, 2002.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ.; 1998.

VAL, Maria da Costa Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Ática, 1991.

Leitura, letramento e alfabetização na escola

Ivane Pedrosa de Souza

Tânia Maria Rios Leite

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Ao perguntarmos a uma criança, a um jovem ou a um adulto que estão iniciando seu processo de escolarização sobre o que vão fazer na escola, com certeza, ouviremos como resposta algo do tipo: vou à escola para aprender a ler. É inegável o reconhecimento do papel dessa instituição na introdução formal do indivíduo no mundo da escrita, não só por parte desse seguimento, o alunado, mas também por parte de toda a sociedade. No entanto, sabemos que o significado desse “aprender a ler”, tão ressaltado por parte desses aprendizes iniciantes, não se caracteriza de maneira uniforme ao longo da nossa história.

Atualmente, em pleno Século XXI, nos deparamos com alguns problemas que precisam ainda ser vencidos:

- ❖ elevados índices de analfabetismo atingindo pessoas que ou não tiveram acesso à escola, ou vivenciaram experiências escolares que não lhes permitiram apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética;

- ❖ alunos que atingem níveis elevados de escolaridade (4ª série, e mesmo a 8ª série do Ensino Fundamental) sem conseguir ler e produzir textos com autonomia;
- ❖ alunos que, explicitamente, afirmam que não gostam de ler;
- ❖ professores com dificuldades de trabalhar com turmas heterogêneas no que se refere à leitura e escrita de textos.

Enfim, a escola brasileira, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, tem fracassado em sua tarefa primeira, porque ainda não consegue ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais pouco letrados. Pretendemos, neste capítulo, discutir sobre a relação entre leitura, letramento e alfabetização, na tentativa de contextualizar os problemas acima citados.

1 Alfabetização e letramento: fenômenos distintos, mas inseparáveis e interdependentes

Ao longo da nossa história, o termo alfabetização esteve associado a diferentes significados: saber ler e escrever seu próprio nome, saber “codificar” e “decodificar” palavras simples, saber ler e escrever um bilhete, entre outros. Nas duas últimas décadas, esse termo passou a ser associado a um outro: o letramento.

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), *letramento* é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Como apontado por Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Os estudos sobre letramento no Brasil configuram-se como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretizam a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante, como a marginalização de grupos

sociais que não conhecem a escrita. O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN,1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas competências escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita, como, por exemplo, os sentidos que Paulo Freire atribuía à alfabetização, como capaz de levar o aprendiz a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e da libertação (FREIRE,1980).

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas, que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Assim, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas sim efeitos que estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as conseqüências sociais, afetivas e lingüísticas de tal inserção social.

Um argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que as crianças, de certo modo, são letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, um conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma história antes de dormir), também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, sendo assim, essa criança pode, inclusive, ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas.

O mesmo acontece com adultos analfabetos. Se, por um lado, eles não possuem autonomia para ler e escrever os diferentes textos, eles, por viverem em um meio em que a leitura e a escrita têm presenças fortes, se inserem em práticas de leitura e escrita através da mediação de outras pessoas: recebem cartas e, com isso, *ouvem* a leitura desse texto ou *ditam* uma carta para se comunicar com alguém distante; escutam a leitura de notícias de jornais para se manterem atualizados; solicitam que as pessoas leiam as instruções de uma receita para poderem fazer um prato específico, etc. O depoimento de Seu Aginaldo, aluno do Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, revela essa questão:

Eu tinha uma namorada em Caruaru, uma menina bem bonita. Aí ela mandava carta para mim. Aí eu mandava um colega ler. Aí ele lia e ele mesmo fazia para mim, eu pagava a ele. Ele tinha uma caligrafia bonita. Quando eu ia lá pra Caruaru – eu trabalhava na Rodoviária Caruaruense, nessa época eu era cobrador de ônibus – aí ela ficava elogiando minha caligrafia e eu não sabia de nada. Era ele que escrevia, né? Ler eu não lia, nem escrevia.

Concordamos, assim, com a distinção que Soares (2003) faz entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Para essa autora, o primeiro termo corresponde ao processo de aquisição de uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já *letramento* relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Assim, adultos analfabetos apresentam experiências de *letramento*, da mesma forma que pessoas com elevados níveis de escolarização podem apresentar dificuldades na leitura e produção de certos gêneros textuais. Esse último fenômeno revela que a leitura não pode ser associada apenas à atividade de decodificação de textos e que uma vez que o aluno se alfabetize, ele poderá ler qualquer texto.

2 Leitura, letramento e escolarização

Segundo os historiadores, o termo “leitura” pode ser aplicado a práticas muito diferentes e historicamente variáveis, uma vez que, como eles têm observado, a maneira de ler mudou ao longo do tempo:

mudanças decorrentes da estrutura dos próprios textos, das premissas adotadas a respeito do que eles significam, do contexto onde a leitura se desenvolvia.¹ Trataremos, nesta seção, da leitura desenvolvida em um contexto específico: a escola, considerando sua relação com o contexto sociohistórico. Os estudos mais recentes que abordam a temática do “letramento” podem nos ajudar a discutir a escolarização das práticas de leitura.

O ensino de leitura baseado no treino da habilidade de decodificação do código escrito, tão criticado nas duas últimas décadas do século XX, tanto nos textos acadêmicos quanto nos oficiais, é uma prática antiga específica, criada e desenvolvida em um meio também específico: a escola. Ela se distancia das práticas sociais de leitura vivenciadas por diferentes grupos, em diferentes contextos e épocas. Cook-Gumperz (1991) relaciona essa prática escolar de leitura com ênfase no processo de decodificação à expansão da escolarização à população com o objetivo de alfabetizá-la ou de “controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização” (p. 40). Nesse contexto, segundo a autora, as práticas sociais de leitura e de escrita se diferenciavam, já no final do século XIX, da “alfabetização escolarizada”, relacionada a uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização.

Predominante durante todo o século XX, o ensino de leitura, centrado no desenvolvimento da habilidade de decodificação/decifração do texto escrito, relaciona-se a um tipo específico de letramento: o escolar. Como afirma Kleiman (1995b),

a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência

¹ Para aprofundamento sobre a história da leitura ver CHARTIER, 1994, 1998; CHARTIER (org.), 1996; CHARTIER e HÉBRARD, 2000; LAJOLO E ZILBERMAN, 1996; MANGUEL, 1997; FARIA FILHO (org.), 1998.

individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (p. 20)

O letramento escolar relaciona-se, segundo a autora, com o que Street (1984) denomina de *modelo autônomo* de letramento, que considera a escrita como produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Essa concepção pressupõe a existência de “apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995b, p. 21). Os autores que se enquadram nesse modelo (HILDYARD; OLSON, por exemplo) defendem que os sistemas educacionais se justificam por desenvolverem uma competência intelectual que, de outro modo, não seria amplamente desenvolvida, e isso justificaria a vasta expansão desses sistemas no ocidente.

Em contraposição ao *modelo autônomo* de letramento, Street (1984) propõe o *modelo ideológico*, o qual reconhece a multiplicidade de letramentos uma vez que os significados e usos das práticas de letramento estão relacionados a contextos culturais específicos e são sempre associados a relações de poder e ideologia, não sendo simplesmente tecnologias neutras. Para esse autor, como afirma Kleiman (1995B), “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21). Nessa perspectiva, o *letramento escolar* pode ser considerado como apenas uma das possibilidades de letramento, que se relaciona às próprias características dessa instituição e ao que é privilegiado por ela.

Soares (1998a) faz uma distinção entre a dimensão individual e a social do letramento. A primeira considera o letramento como um atributo pessoal, relacionando-o ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades individuais e capacidades cognitivas e metacognitivas, que constituem a leitura e a escrita. Os que priorizam a dimensão social do letramento vão além: para eles, “o letramento não é pura e

simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p. 72).

A escola, nas sociedades contemporâneas, é a instituição responsável por promover oficialmente o letramento. Pesquisas, no entanto, têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Esse distanciamento pode ocorrer devido à própria natureza, função e organização dessa instituição. Como enfatizado por Soares (1998a),

o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em ‘partes’ o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que seqüência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida (p. 84-85).

Nessa perspectiva, é a dimensão individual do letramento, enquanto um conjunto de habilidades individuais relacionadas à leitura e à escrita, que é priorizada nessa instituição, por possibilitar um bom funcionamento dela. Segundo a referida autora, na escola, “o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem” (p. 86).

Como abordado por Morais e Albuquerque (2004), essa concepção de letramento considerada na escola – o “letramento escolar” – não se adequaria ao desenvolvimento socioeconômico-cultural de nossas sociedades, em que os indivíduos convivem em contextos onde a escrita se faz presente de forma mais complexa. A prática tradicional de alfabetização em que, primeiro, se aprende a decifrar o código a partir de uma seqüência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores. Pesquisas têm apontado para o fato de que os alunos saem da escola com o domínio das habilidades de codificação e decodificação, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos diversos em diferentes situações.

Segundo Soares (1998a), adultos de países desenvolvidos, tendo alcançado um letramento escolar, são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não-escolares. Nas décadas finais do século XX, pesquisas que investigam a temática da leitura apontaram para o fenômeno do “iletrismo” mesmo em sociedades com altos índices de escolarização.²

Enquanto os países desenvolvidos se preocupam com o fenômeno do “iletrismo”, nosso problema maior continua a ser os altos índices de analfabetismo e fracasso escolar. Esses fenômenos passam, a partir da década de 1980, principalmente, a ser analisados em relação a problemas didáticos e pedagógicos vivenciados na escola. É nesse contexto que são difundidas, no Brasil, as teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem, e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística, Pragmática, Análise do Discurso – levam a uma redefinição desse objeto.

Como abordado por Soares (1998b), sob a influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, o que já foi discutido no capítulo 1 deste livro.

O ensino de leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-la como prática social. Nessa perspectiva, o “letramento escolar”, que envolve o processo de didatização da leitura precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura, desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora

² Sobre essa problemática do “iletrismo” ver Hébrard (1990), Chartier e Hébrard (2000).

dele. Isso implica trazer, para a sala de aula, os contextos significativos de leitura, que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores. Cabe à escola, fundamentalmente, levar seus educandos a um processo mais amplo de reflexão acerca das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, proporcionando aos mesmos o desenvolvimento da capacidade de serem usuários efetivos da língua escrita.

Como observado por vários pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2002; COUTINHO, 2004; ALBUQUERQUE, FERREIRA; MORAIS, 2005), os professores têm se apropriado das novas perspectivas de ensino da Língua Portuguesa e buscam (re)construir suas práticas de ensino com base em suas experiências como docentes e nas novas orientações na área.

Ser um professor empenhado em transformar sua prática, de forma a contemplar a perspectiva do letramento implica, portanto, ter em mente alguns princípios ou diretrizes norteadores desse novo fazer. Peixoto, Silva e Ferreira (2005) destacam, como papel do professor nesse contexto:

- ❖ Investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- ❖ Planejar suas ações visando a ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- ❖ Desenvolver, no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- ❖ Incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- ❖ Buscar reconhecer o que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;

- ❖ Desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- ❖ Avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- ❖ Trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar;
- ❖ Ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e
- ❖ Reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Destacamos a relevância dos aspectos trazidos pelos autores acima citados, considerando que, cada vez mais, reconhecemos ser o papel da escola propiciar condições para o desenvolvimento de pessoas com capacidades múltiplas de interação com a sociedade, ampliando suas experiências de letramento, abrindo caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos amplos com o mundo em que vive.

3 Leitura e letramento: refletindo sobre a prática docente

Como observado por vários pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2002; COUTINHO, 2004; ALBUQUERQUE, FERREIARA; MORAIS, 2005), os professores têm se apropriado das novas perspectivas de ensino da Língua Portuguesa e buscam (re)construir suas práticas de ensino com base em suas experiências como docentes e nas novas orientações na área.

A seguir, apresentaremos uma experiência desenvolvida por um grupo de professoras que participaram de um curso de extensão oferecido pelo CEEL (setembro a dezembro de 2005), cujo tema focalizado foi “Práticas de Leitura no Ensino Fundamental”. No processo de seleção, os professores foram solicitados a planejarem, individualmente, uma atividade de leitura para alunos desse nível (1ª a 8ª série ou 1º ao 4º ciclo), a partir de um texto específico, apresentado a seguir:

COVARDIA EXPLÍCITA

Tubarão é assassinado a pauladas como troço por mordê surfista

Cláudia Porto e
Marcelo Vianna

Agora de um tubarão de cerca de dois metros e meio e 250 quilos morto e pontiagado, pendido a facadas por mergulhadores no praia de Jurema, no sábado 26, estava exposta até mesmo em quiosc abertos a patrulha em defesa dos animais. A falta de resposta ao ataque que o surfista Felipe Torres sofreu, há anos, surgiu na quinta-feira 24 na praia de Capatubana, que sabemos em sua praia em não dizer.

Nesta brutalidade gratuita, mais de 70 pessoas lincharam o tubarão, depois exibido como um troço. Segundo especialistas, a presença de tubarões na esta-

ção é normal nesse período do ano. A espécie moranga costuma migrar do Sul do país para se reproduzir em águas mais quentes do país. No domingo 27, nova cena de horror. Um tubarão, dessa vez um onçate, morreu à beira de um pedaço de praia, que foi dividido em três no sábado e depois dado a carne a uma peixeira. "Tudo no dia, no mesmo dia", disse um pescador. "Tudo no dia, no mesmo dia", disse um pescador. "Tudo no dia, no mesmo dia", disse um pescador. "Tudo no dia, no mesmo dia", disse um pescador.

O biólogo Ulisses Leite Gomes, da Universidade Estadual do Rio, viu mais longe. Ainda à ignorância e pânico dos brasileiros. "Tudo é a história natural dos tubarões", diz. A imagem do peixe como um pedaço pontiagado não condiz com a realidade. Muitos espécies, como obo e das margens só se afastaram de praia e são tratados em banhos.

(...)

Revista Época, São Paulo, 05/09/01



O quadro a seguir apresenta algumas atividades propostas pelos professores para serem realizadas antes, durante e depois da leitura do texto:

Síntese dos Planejamentos de atividades realizadas por um grupo de professores do ensino fundamental – diferentes séries, com base no texto acima apresentado:

a) Antes da leitura do texto, atividades visando:

- Explorar o conhecimento prévio sobre o gênero textual em foco, no caso a reportagem, além do próprio conteúdo do texto a partir de antecipações com base em elementos presentes no texto, como: título, foto, etc;
- Explorar conhecimento sobre outros gêneros ou suportes textuais, onde temas semelhantes podem também ser encontrados ou pesquisados;
- Desenvolver a capacidade de identificar personagens, narrador, ilustrador, etc;

- Desenvolver a capacidade de identificar outras fontes, onde é possível se pesquisar sobre o tema focalizado, no caso, “ataque a tubarões”;
- Desenvolver a capacidade de expor oralmente, apresentando elementos que foram identificados (individualmente, em dupla ou em pequenos grupos) durante esse momento que antecede a leitura;
- Discutir em grupo acerca dos elementos que mais chamam atenção nessa fase inicial de contato com o texto, com solicitação para a elaboração de cartazes, incluindo textos e ilustrações (imagens/figuras).
- Discutir sobre o que já se apropriaram (aspectos comportamentais e biológicos), em relação aos animais focalizados pela reportagem, antes de terem acesso ao conteúdo do texto a ser lido;

b) Atividades durante a leitura propriamente dita (individual, em dupla ou coletiva)

Essas atividades foram propostas para serem vivenciadas nas modalidades voz alta e silenciosa, devendo ser acompanhadas de reflexões e destaques a informações relevantes do texto, através de:

- Inferências durante a realização do ato de ler;
- Registro de pontos-chave levantados pela turma;
- Questionamento sobre a veracidade das informações;
- Constatação da necessidade de um maior número de informações/ conhecimentos para a formação de novas atitudes/ valores;
- Confronto entre o pré-concebido e o conhecimento comprovado cientificamente;

c) Atividades após a leitura

- Interpretação do texto (respondendo às questões oralmente, por escrito; através de desenho, etc);
- Criação de outra reportagem sobre tema idêntico ou novo tema;
- Transformação do texto lido em outra modalidade de texto a ser lido. Ex: história em quadrinhos ou narrativa;
- Vivência de dinâmicas, gerando debates e troca de opiniões sobre as idéias expressas ou implícitas no texto. Ex: júri popular;
- Pesquisa em outras fontes, buscando uma integração com outras áreas de conhecimento;

- Elaboração de gráficos a partir de outros dados obtidos;
- Exercícios envolvendo aspectos relacionados à ortografia, gramática, pontuação, concordância;
- Realização de “palavras cruzadas” com vocabulário presente no texto;
- Reescrita do texto, alertando para a necessidade de o aluno expressar seu ponto de vista como leitor.
- Leitura dos textos reescritos para os colegas;
- Produção de ilustrações ou outros desenhos para os novos textos produzidos;
- Atividades em grupo, envolvendo elaboração de questões relevantes para serem discutidas com a turma (fundamentadas na reflexão e questionamentos tirados do texto);
- Construção de painel / mural com as produções das crianças;

Pela síntese dos resultados apresentados, percebe-se que já existe uma compreensão por parte dessas professoras de que as práticas de leitura a serem desenvolvidas nas salas de aula precisam contemplar situações que possibilitem aos alunos a descoberta dos usos e funções da língua e o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a diversidade de textos existentes em nossa sociedade, bem como as convenções inerentes a cada um deles, implicando, portanto, a noção de letramento, conforme vem sendo explicitada na literatura recente (KLEIMAN, 1991; SOARES, 1998; ALBUQUERQUE; LEAL, 2004; SANTOS; MENDONÇA, 2005).

Concluiremos este artigo com depoimentos de alguns professores que participaram do curso anteriormente citado, os quais revelam como buscam desenvolver uma prática de ensino da leitura na perspectiva do letramento:

Nessa atividade de leitura (refere-se à reportagem “Covardia Explícita”, acima apresentada), é de extrema importância, apresentar aos alunos que gênero textual é esse. Falar que se trata de um texto informativo e que, geralmente, esses textos são encontrados em revistas, jornais, panfletos, etc. Perguntaria a eles se já manusearam uma revista e o que encontraram

ou para que serve a revista? É importante ressaltar para os alunos que cada gênero textual possui características próprias e finalidades diferentes, por exemplo: não encontramos um texto informativo iniciado por “Era uma vez” e que, em uma receita, não é necessário que as palavras rimem. Enfim, seria realizado uma comparação entre esse texto e os outros trabalhados em sala de aula.

A professora conclui, ainda colocando:

Alfabetizar letrando é tornar o aluno um leitor ativo, que interage com o material escrito, critica, seleciona o que deseja ler, já que tudo que é lido deve ter um objetivo, desde extrair informações a levar o aluno ao prazer de ler. (Mônica Lemos Newton, professora do 2º ano do 1º ciclo da Escola Municipal Nossa Senhora dos Prazeres).

Face à proposta de letramento que vem sendo difundida hoje no meio educacional, é de extrema importância que o professor possibilite aos alunos uma diversidade de gêneros textuais, fazendo um efetivo trabalho de exploração dos mesmos. Pois, dessa forma, irá estimular e formar alunos leitores, que é o que desejamos. (Professora Maria do Carmo Soares da Costa, 2º ano do 1º ciclo, da Escola Prof. Antônio de Brito Alves).

Sendo a leitura um ato social, em que produtor e leitor interagem entre si, atendendo aos seus objetivos e necessidades e, a escola, também vista como responsável pelo processo de letramento das crianças, cabe aos professores oportunizar modelos de leitura em que o aluno, em uso constante com a linguagem, torne-se um usuário competente da língua. Logo, a leitura deve ser vista como objeto de estudo; não há mais espaço para tratar a leitura como decodificação dos símbolos gráficos. (Professora Helena Pereira Silva; 1º ano do 2º ciclo da Escola Municipal Nova Santana).

Com base nos depoimentos das professoras acima apresentados, fica evidente a compreensão de que o trabalho com os diversos gêneros textuais constitui a maneira mais adequada de propiciar ao aluno o conhecimento sobre os usos sociais da língua. Destacamos que esse aspecto não se fez presente nas memórias dessas mesmas

professoras acerca das práticas de leituras existentes em suas salas de aula, na época em que eram aprendizes ou alunas de séries iniciais. Em seus relatos, a leitura foi citada como algo atrelado ao “decorar” para fazer provas ou fez-se referência a uma leitura de “textos cartilhados” ou ainda, à leitura de trechos do livro didático, objetivando a realização das chamadas fichas de leitura, enfim, como atividades impostas sendo, em algumas situações, vivenciadas com medo e, às vezes, até pânico.

A partir do exposto, fica evidente, portanto, que cresce, por parte dos professores, um entendimento do quanto é imprescindível hoje se “alfabetizar letrando”, ou seja, não cabe mais uma organização da prática didática que privilegie leituras, visando apenas à fluência do ato de ler, como algo mecânico e desprovido do sentido que uma leitura significativa deve possuir. É preciso possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados diversos que a leitura assume em nossa sociedade.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife. 2002. 361 f. *Tese Doutorado em Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz.; *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 10ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GOMES, M. L. M. Da materialidade do texto à constituição do leitor: por uma Leitura significativa. *Revista Thêlos – Revista electrónica de Humanidades y Cs. Sociales del Departamento de Humanidades de la U. Tecnológica Metropolitana (UTEM)*, Stgo., Chile. Nº1, Marzo. 2005.

KATO, Mary. *No mundo da Escrita*. São Paulo: Ática, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____ *Leitura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 1989.

PEIXOTO, C.; SILVA E.; SILVA, I.; FERREIRA, L. Letramento: você pratica? Artigo Publicado no site: www.filologia.org.br/viiicnlf/anaais/caderno09-06.html

SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar

Telma Ferraz Leal
Kátia Reis Melo

1 Intencionalidade e ação docente: planejamento reflexivo para uma prática pedagógica consistente

Planejar o que fazer todos os dias nem sempre é fácil. Correria para lá, correria para cá. Não sobra tempo para nada, não é? Essa é a realidade de muitas pessoas. Trabalhar, estudar, cuidar de casa e de filhos. É muito! Mas não é só isso. Tem os amigos também! E nós? É, também precisamos de cuidados especiais. E aí? O que podemos fazer?

Olhando dessa forma, podemos achar que o planejamento atrapalha, pois seria mais uma tarefa a darmos conta. No entanto, quando pensamos direitinho, vemos que não é bem assim. No dia-a-dia, planejamos a nossa rotina, organizamos nossos armários, fazemos listas de tarefas a executar, dentre outras estratégias que adotamos para otimizar nosso tempo e aproveitar o que sobra com atividades de lazer, por exemplo.

Com o planejamento do ensino, também funciona desse modo. Se planejarmos uma boa rotina de trabalho, com estratégias eficazes de registro de situações bem sucedidas, armazenamento de recursos didáticos, classificação dos planejamentos de aula em pastas, por exemplo, podemos reaproveitar muito do que fizemos em um ano no ano seguinte. Nesse sentido, o planejamento ajuda a aproveitar melhor o tempo e a repensar o que fazemos em sala de aula.

Se não planejamos, tornamos o trabalho repetitivo ou vazio. Como professoras, vemos claramente a diferença entre as aulas que foram planejadas e aquelas que precisamos conduzir sem refletir antes, sem calcular o tempo, sem organizar os materiais. Falhamos muitas vezes em situações planejadas, mas, sem dúvida, falhamos muito mais quando agimos sem um trabalho prévio de organização do tempo e do espaço do ensino.

Não estamos querendo, com isso, dizer que podemos planejar tudo. Isso não é verdade. A dinâmica da escola é, realmente, muitas vezes, imprevisível e precisamos improvisar. No entanto, improvisamos melhor quando temos a visão do todo, quando sabemos aonde queremos chegar e quando temos outras referências de situações planejadas que possam ser tomadas como modelo para as novas situações. Essa visão geral inclui a clareza sobre o que devemos ensinar.

Falando sobre a área de língua portuguesa, sabemos que precisamos organizar o tempo de modo a contemplarmos situações de ensino nos quatro eixos básicos: linguagem oral, leitura, produção de textos escritos e análise lingüística. Sabemos que esses eixos são indissociáveis e que, em determinado momento, enfocamos mais um deles do que os outros, mas sem perdermos de vista que existem pontos de interseção entre eles. Se soubermos aproveitar esses pontos, teremos mais chance de ajudar os alunos a articular os diferentes objetos de ensino.

Como não podemos tratar de todos esses eixos de uma só vez, resolvemos, nesta obra, dedicarmo-nos a olhar mais atentamente para as questões relativas ao ensino de leitura. Neste capítulo, é nosso objetivo refletir sobre o planejamento do ensino da leitura, atentando que precisamos variar, nesse planejamento, as finalidades de leitura,

a fim de atingirmos diferentes objetivos didáticos. Retomando o que foi discutido anteriormente, reafirmamos que,

Atualmente, as pesquisas convergem para uma definição de leitura que, ao que parece, não pode ser reduzida nem à escrita-decodificação (modelo ascendente), nem a uma pura antecipação (modelo descendente). Há um acordo em torno do modelo probabilístico e interativo: o aprendiz-leitor deve implementar uma estratégia probabilística de exploração da escrita; sobretudo deve combinar, coordenar duas operações psicolinguísticas bem distintas: 1) produzir intuições semânticas (antecipações, previsões de significados); 2) buscar indícios gráficos diversos (letras, sílabas, palavras, pontuação, marcadores gramaticais, etc) para elaborar e verificar suas previsões. O que importa agora é esclarecer a maneira como as crianças podem tomar consciência dos usos sociais e construir estratégias pertinentes de leitura (BERNARDIN, 2003, p. 53)

Assim, partindo da concepção interacionista de leitura, concebemos que ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. Na escola, precisamos planejar situações didáticas, que levem os alunos a desenvolver estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação. Sobre tal questão, refletiremos a seguir.

2 A leitura como objeto de ensino

Coll e Martín (2004, p. 25), ao refletirem sobre o currículo escolar, defendem que “Na educação básica e obrigatória há uma dupla finalidade: formar futuros cidadãos e cidadãs e prepará-los para prosseguir com sucesso sua formação posterior”. Essa forma de

apresentar os objetivos gerais da Educação Básica leva-nos, de fato, a refletir sobre os critérios que adotamos para escolher os conteúdos que serão objetos de ensino.

O que ensinar, muitas vezes, não é uma questão que se coloca entre profissionais da educação. Parece, para alguns, que as listagens de conteúdos são inegociáveis, inquestionáveis. No entanto, é o ponto de partida para nosso planejamento.

Tomando essas duas dimensões citadas por Coll e Martín (2004), podemos afirmar que a leitura é um dos eixos principais a ser priorizado no Ensino Fundamental. Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Colabora, portanto, para a construção da identidade cidadã dos alunos.

Por outro lado, a leitura é indispensável para o próprio processo de escolarização. As dificuldades de leitura provocam conseqüências negativas na aprendizagem de todas as outras áreas de conhecimento, pois, na esfera científica, o texto escrito é o principal instrumento de circulação do conhecimento.

Desse modo, é preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela. Um primeiro passo para isso é fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade. Em relação a esse aspecto, Bernardin (2003) relata uma pesquisa em que realizou entrevistas com crianças de 5/6 anos de uma escola francesa, que atende a famílias de baixo poder aquisitivo. Dentre outras perguntas, questionou as crianças “Para que serve a escrita?”. Muitos deram respostas tautológicas (ler serve para aprender a ler, para ler) e outros deram respostas vagas (serve para ler o livro). O autor percebeu que “para um terço dos alunos interrogados, ler não parece ter muito sentido” (p. 32). Diante desses dados, pergunta-se, então: “Deve-se ver nisso os efeitos de uma concepção da escola apartada do mundo,

indiferente às práticas sociais de referência, onde a escrita assumiria uma significação diferente? Ou a consequência da falta de oportunidades de se interrogar sobre os usos sociais, que se pressupõem evidentes?” (p. 32)

Tendemos a achar que as crianças podem, por um lado, não articular o que se aprende na escola com o que é necessário saber fora dela e, por outro lado, não terem parado para pensar sobre tal tipo de questão, ou seja, elas podem, embora reconheçam diversas práticas de leitura, não refletir que essas práticas implicam diferentes finalidades para se ler. Essa consciência pode ser um bom começo para que a criança adote estratégias diversas a partir da reflexão sobre as finalidades que guiam a leitura. A seguir, abordaremos algumas dessas finalidades, sem que tenhamos a pretensão de esgotá-las, refletindo sobre a importância de contemplá-las na escola.

2.1 Ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante

(Clarice Lispector, 1987, p. 10).

Ler por prazer é o que nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro texto, pedir sugestões, dar sugestões.

Na escola, parece, muitas vezes, haver certa desvinculação entre leitura e prazer. Na verdade, não defendemos que ler na escola seja sempre um ato de fruição. No entanto, é fundamental que possa ser, também, deleite, para que essa instituição passe a constituir-se, de fato, como um espaço de formação de leitores.

Silva (1995) afirma que, na escola, as experiências com a linguagem escrita tendem a ser marcadas por uma reprodução de significados desvinculados das experiências discursivas cotidianas dos alunos. O autor, repetidas vezes (SILVA: 1987, 1995 a, 1995b), alerta para o

fato de que, com frequência, no espaço escolar, dissemina-se a imagem do leitor oculto, que deve ler determinadas obras e não outras, e a noção de que o que está registrado tem valor absoluto, verdadeiro e imutável. Assim, desfaz-se a possibilidade de condução de projetos de leiturização em que o leitor seja encarado como um agente ativo de construção de sentidos.

Para formar leitores, objetivo que vem sendo cada vez mais verbalizado no meio educacional, será necessário enfrentar tais práticas e reconstruir as concepções sobre texto e sobre leitura.

Em primeiro lugar, será preciso reintegrar as preocupações com o ensino das estratégias de leitura e as preocupações com a formação do leitor. Observa-se, com frequência, professores que investem demasiadamente nas atividades de domínio das estratégias de leitura e de fluência de leitura, mas que não se preocupam com o acesso à leitura como prazer. Por outro lado, há professores que tentam possibilitar o contato dos alunos com bons materiais escritos, mas que não organizam uma ação sistematizada para ajudá-los a desenvolver as estratégias de leitura.

Tal conjugação é essencial, pois, como salienta Kleiman (1998, p.16), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”. Essa é uma questão pertinente para ser pensada pelos professores. Para muitos alunos, ler é difícil demais.

Assim, torna-se essencial ajudar o aluno a desenvolver a autonomia na leitura, possibilitando o acesso a textos interessantes para ele. Esse intento vem sendo perseguido por outros segmentos da comunidade de educadores. Perguntamos sempre o que podemos fazer para que os jovens gostem de ler e os motivos que afastam tantas pessoas dos livros.

Em um estudo realizado por Gouveia e Leal (2001), realizado em uma escola municipal de Olinda (PE), buscou-se investigar as práticas de leitura na biblioteca escolar. Pretendia - se, a partir da escuta sobre o que dizem os alunos, verificar o quanto a escola, como instituição cultural, intervém nas práticas de leitura dos estudantes, considerando-se que, para a viabilização do projeto de formação do leitor, é imprescindível compreender os motivos que levam um jovem estudante a gostar ou não gostar de ler.

Foram entrevistados 40 estudantes da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. A seleção dos alunos foi feita através do diário de frequência da biblioteca escolar. Metade dos alunos tinha alta frequência de utilização da biblioteca e metade, baixa frequência. Dentre outras perguntas, indagou-se sobre se eles gostavam de ler, porque gostavam ou não de ler e o que eles gostavam de ler. Desse total de alunos, 60% disseram que gostavam de ler. No entanto, quando conversaram sobre porque gostavam de ler, a maioria (50%) disse que era para aprender mais. Na verdade, eles apontaram motivos ligados à aprendizagem escolar.

Quando eram analisadas as respostas que explicitavam motivos ligados à leitura por puro deleite (“gosto de sonhar”, “gosto de imaginar”, “gosto de me divertir”), 25% dos alunos que pertenciam ao grupo com alta frequência à biblioteca explicitavam tais motivos e apenas 5% dos que frequentavam pouco a biblioteca o faziam. Uma das crianças (5ª série) que apontou motivos ligados ao deleite conseguiu expressar a possibilidade de ingresso ao mundo da literatura quando disse: “as história de fada me alegra, tem horas que desejo ser fada e outra hora quero ser bruxa”. Infelizmente, a descoberta ou a conquista dessa capacidade de sonhar não parece ser tão simples, dado que apenas 15% dos alunos demonstraram, em suas falas, que buscavam, através da leitura, exercer tal direito. Parece que a função de aprendizagem através da leitura, que também é importante, é sempre a mais privilegiada.

Muito frequentemente, os alunos diziam que não gostavam de ler, “só gostavam de gibis, ou revistas, dentre outros...”. Esses jovens, quando davam essa resposta, traziam a concepção de que o bom leitor é aquele que lê o que a escola diz que é bom. É possível, pois, que tais concepções de leitura atuem como bloqueios para a leitura livre. Quando foram questionados sobre se gostavam de ir para a biblioteca, os alunos disseram que só quando iam para ler o que quisessem: “ler assuntos interessantes, ler literatura, romance..., não precisar fazer pesquisa...”.

Assim, verificamos que existe um espaço aberto a ser ocupado, desde que saibamos como conduzir os alunos, suprimindo as necessidades e desejos. Dessa forma, é essencial saber o quê os alunos lêem na biblioteca e fora da escola e o que gostariam de ler.

Uma das perguntas feitas aos alunos foi: Qual é o tipo de texto (de leitura) que você gostaria que fosse oferecido na biblioteca? Os temas freqüentemente citados foram: textos sobre adolescência, romances, revistas sobre temas variados, ciências e animais e gibis.

Parece, portanto, que, mais do que uma simples rejeição ao ato de ler, como supunham as pessoas em geral, e os professores, em particular, existe um complicado conjunto de representações e expectativas sobre os espaços escolares que impedem tais alunos de freqüentarem a biblioteca e de participarem de eventos de leitura, em geral, promovidos nessa instituição.

O importante é investigar como os alunos que freqüentam as bibliotecas conquistaram esse direito e tentar dissuadir os demais a participarem também dos eventos que podem ser propiciados na biblioteca ou em outras instancias escolares. Diante de algumas respostas apresentadas pelos adolescentes, principalmente os que já incorporaram a prática de freqüentarem a biblioteca, vêem-se depoimentos que evidenciam a paixão pela leitura.

São palavras suaves que ficam guardadas na memória (6ª série, relembrando as Poesias de Carlos Drummond);

Um dia eu li um romance, gostei bastante, passei muito tempo com a história na minha mente (6ª série);

Quando leio alguma história, a gente fica pensando sempre na história, querendo fazer parte também (5ª série);

Sem compromisso, posso brincar com o jogo da leitura (5ª série);

Momento de prazer é quando a gente lê história e não sente vontade de ir para casa (5ª série).

Embora esses emocionantes depoimentos representem o quanto é possível formar jovens leitores, os dados revelaram que essa conquista parece ser resultante muito mais de fatos isolados ou de descobertas individuais do que propriamente das ações da escola para essa formação na instituição.

Na verdade, as representações sobre leitura, especialmente na escola, e, mais especificamente entre jovens de baixa renda, afastam os alunos de qualquer proposta que envolva a interação social através

do texto escrito. Podemos salientar que entender esse jogo de representações acerca da leitura e do objeto escrita é indispensável para atuar nesse processo de, através da linguagem, interferir nessa constituição do sujeito leitor. Aí reside nosso desafio. O que fazer para que as práticas leitoras dos alunos sejam reconhecidas e integradas ao cotidiano da escola? O que fazer para que os jovens assumam seus direitos de serem leitores autônomos e vejam a leitura não como uma tarefa meramente escolar e sim como uma atividade lúdica e social?

Para avançarmos nesse sentido, precisamos, a partir de alguns dos indícios apontados, promover situações em que o texto seja oferecido ao alunos como um presente, como um objeto de prazer, como fonte de deleite. Para tal, torna-se necessário definir princípios básicos da ação educativa, tais como o de variar os textos a serem lidos, deixando os jovens livres para recusarem o que não quiserem ler; possibilitar o acesso a diferentes materiais de leitura, buscando apreender as preferências do grupo; planejar situações de leitura coletiva e atividades lúdicas a partir das leituras; reconhecer as atividades de leitura como interação interpessoal em que os jovens podem lançar mão de seus conhecimentos prévios, seus sonhos, desejos, intenções e interagir com os demais para discutir sobre sua leitura de mundo, pois, como diz Paulo Freire (1976), a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

2.2 Ler para receber mensagens de outras pessoas

Interagir por meio de textos escritos é o fundamento básico da leitura. Quando lemos, resgatamos e atribuímos sentido ao que outro indivíduo (ou nós mesmos, em outro momento) quis transmitir. Assim como conversamos usando a fala, podemos dialogar através da escrita. As cartas, os convites, os e-mails, os anúncios, as propagandas são escritos para causar efeitos nos que lêem. Nós lemos esses materiais para apreendermos o que eles querem nos dizer, para interagir através deles.

Na escola, esses materiais podem ser abundantes e freqüentes. As cartinhas de amor que recebemos dos alunos mostram o quanto essa finalidade pode ser mobilizada na escola. Nesses casos, os alunos querem realmente expressar seus sentimentos e fazem isso através da

escrita. É fundamental, portanto, que procuremos, de fato, promover situações em que as cartas e outros textos usados com finalidades relacionadas ao diálogo entre pessoas apareçam em situações significativas de interlocução.

As cartas à redação, por exemplo, são ótimos exemplos de materiais que podem suscitar excelentes trabalhos em sala de aula. Vieira de Melo (1999), em sua pesquisa, nos revela que:

Através das cartas à redação, os leitores comuns podem participar do debate público, podem fazer ouvir, opinar sobre o que está acontecendo nas diferentes esferas sociais, podem tomar parte nas discussões de caráter político, econômico e social que estão em foco. A carta à redação transforma-se, portanto, num espaço de discussão, de embate de opiniões. Nas cartas, os leitores defendem idéias, doutrinas, crenças, ou seja, posicionam-se publicamente como sujeitos. (p.22)

Cabral, Nunes e Leal (2005) relatam uma experiência com cartas à redação, que exemplifica o quanto a finalidade para a escrita e leitura é importante nesses casos. O trabalho relatado constou da análise da aplicação de uma seqüência didática pela professora Solange Alves de Oliveira. Os 25 alunos da 4ª série da Escola Municipal (Cláudio Agrício), em Jaboatão dos Guararapes – PE, discutiram, em nove aulas, sobre o tema “meninos de rua”. A professora começou a seqüência explorando, com os alunos, um jornal e, depois, localizou com eles onde estavam as cartas à redação. Os alunos discutiram sobre as finalidades dessas cartas, e ela conversou sobre suas características. Nas outras aulas, a professora lia reportagens e notícias sobre o tema e depois analisava com eles cartas à redação que tratavam sobre o mesmo tema e faziam referências às reportagens lidas em sala. Assim, os alunos começaram a entender, de fato, o que motiva as pessoas a escreverem para os jornais. Perceberam que, por meio das cartas à redação, as pessoas participavam do debate sobre o tema, expondo seus pontos de vista, concordando ou discordando dos autores dos textos lidos. Passaram, então, a escrever também para o jornal a fim de participar da discussão. Nesse caso, as crianças liam e escreviam

para dialogar sobre um tema relevante na vida delas. Assim, a finalidade de interação pela linguagem fazia-se presente de modo vivo.

2.3 Ler para orientar-se como realizar atividades diversas

Dentre os motivos que nos levam a ler, está o de procurar orientações sobre como fazer coisas (uma comida, um brinquedo de sucata, participar de um concurso, dentre outras). Essas finalidades geralmente são atreladas à busca de textos injuntivos. Val e Barros (2003, p. 135-136) explicam-nos que esses textos se caracterizam,

por organizar informações e instruções ou ordens com a finalidade de orientar determinado comportamento do interlocutor. Também chamado de instrucional, esse tipo de texto se manifesta, por exemplo, nos gêneros regras de jogo, receitas culinárias, regulamentos, instruções de uso de máquinas e aparelhos eletrodomésticos, entre outros.

Muitos exemplos de situações em que lemos textos com essas finalidades podem ser discutidos. Na escola, esses textos também se fazem presentes. No entanto, é importante que busquemos refletir sobre os modos como são lidos. Se prestarmos atenção às estratégias de leitura que usamos para ler uma receita culinária, por exemplo, veremos que, geralmente, a gente dá uma olhada geral nos ingredientes, para verificar se dispomos do material e aí a gente vai executando a receita e consultando o texto para verificar quais passos serão dados a seguir. Do mesmo modo, lemos instruções de montagem de um eletrodoméstico, por exemplo.

Um aspecto que podemos destacar aqui é que a localização de informações é uma estratégia muito importante nesse tipo de situação. Para leitura de um regulamento sobre como participar de um concurso, por exemplo, muitas vezes, não lemos o texto todo: vamos em busca dos requisitos para participar e das orientações para inscrições. Voltamos a esse texto quando temos novas dúvidas.

Estamos, assim, destacando o quanto as finalidades de leitura impõem que determinadas estratégias sejam mais recorrentes. Na escola, precisamos estar atentos a essa questão. Fazer uma receita

para depois ler pode não ser a melhor estratégia didática para ensinar a ler essa espécie de texto, embora seja muito freqüente na escola. Ler uma receita que já sabemos como preparar os alimentos também não parece razoável. Os procedimentos didáticos, portanto, precisam ser pensados em função do que fazemos com os textos fora da escola.

2.4 Ler para informar-se

A leitura é uma fonte que nunca pára e as pessoas precisam sempre estar abastecendo (aluna de 6ª série de uma Escola Municipal de Olinda-PE).

Agregar conhecimentos pode ser considerado como uma finalidade que pode estar presente em qualquer uma das outras situações descritas neste artigo. Queremos aprender através dos textos que lemos: aprender sobre nós mesmos e sobre os outros, aprender sobre a natureza, aprender sobre a sociedade, sobre o mundo. Somos seres pensantes e curiosos!

Mesmo que consideremos que, em qualquer situação, a busca por informações pode estar presente, não podemos deixar de ressaltar que há alguns textos e algumas práticas de leitura que estão mais intimamente motivadas pela busca de conhecimentos. Os jornais, as revistas, os livros e periódicos científicos, por exemplo, são suportes usados predominantemente para a construção de conhecimentos.

Na escola, aliar a leitura de textos desses suportes a esses tipos de finalidades é uma boa estratégia didática de levar os alunos a aprender a selecionar, organizar, articular e comparar informações de um ou mais textos. Ler para estudar também é uma finalidade importante dentro e fora da escola. Saber estudar, desenvolver modos de acessar o texto para compreender sobre um tema, para guardar informações na memória é, também, uma finalidade legítima, que pode ajudar o aluno a progredir na escola, a dar continuidade ao seu processo de escolarização.

Por outro lado, podemos, também, estimular a prática de leitura de jornais, realizando, em algum momento de nosso planejamento, atividades de socialização de notícias lidas. Deixar que os alunos selecionem textos para ler para o grupo e levar textos sobre temas

atuais para ler para eles e solicitar a opinião deles sobre a matéria é uma boa maneira de mostrar para eles que, no dia-a-dia, fora da escola, essa finalidade também está presente entre as pessoas.

2.5 Ler para escrever

A busca de informações é também necessária para o trabalho de escrita: é preciso ter o que dizer. Zayas e Esteve (2004, p. 103) salientam que:

Com efeito, a capacidade de planejar os conteúdos de um texto relaciona-se com a capacidade de selecionar a informação relevante de outros textos. Isso é o que acontece quando, para compor um texto, busca-se informação em outros. (ZAYAS; ESTEVE, 2004, p. 103)

Assim, na escola, os alunos precisam aprender que escrever um texto não é copiar outro texto, como, às vezes, acontece com os trabalhos solicitados pelos professores. É necessário não aceitar que os alunos adotem essa postura. É preciso mostrar que buscar fontes de conhecimentos em outros textos não nos autoriza a copiar esses outros textos sem resguardar a autoria deles. É, portanto, nossa obrigação ajudar os alunos a ler para escrever de modo crítico, verdadeiro e honesto.

Os projetos didáticos em que os alunos participam de feiras de conhecimento ou escrevem livretos sobre temas específicos são excelentes oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias de apreender o sentido global de um texto, a selecionar as informações relevantes para os seus propósitos, a organizar essas informações, elaborando esquemas ou resumos, e, a partir daí, escrever os textos a serem apresentados.

Por outro lado, a leitura também é importante para a própria escritura do texto, no que se refere ao processo de revisão. Quando escrevemos, somos os primeiros leitores de nossos textos. Sautchuk (2003), em um estudo sobre produção de textos, mostra que o sentido de um texto é construído pela pessoa que escreve o texto, tentando dar as pistas para que o outro o compreenda, e pelo leitor, que, usando seus conhecimentos prévios e suas capacidades, reconstrói os

sentidos, muitas vezes, alterando o que era intenção do autor. Nessa discussão, Sautchuk acrescenta que, entre esses dois interlocutores, aparece uma outra entidade, que é o leitor interno. Nós mesmos, quando estamos escrevendo, lemos o que está sendo elaborado, assumindo as representações que supomos serem do leitor externo, ou seja, nós lemos nosso texto como se fôssemos o leitor para o qual o texto se destina.

Essa atividade de ler para revisar precisa ser aprendida, pois exige de quem lê um olhar atento ao conteúdo e à forma textual. Precisamos ler, segmentando o texto em partes (parágrafos, períodos, orações) e, ao mesmo tempo, avaliando se a organização seqüencial está bem estruturada. São, portanto, capacidades específicas que podem ser aprendidas na escola.

2.6 Ler para aprender a ler

Por fim, não podemos esquecer que, na escola, também lemos para aprender a ler. Sabemos, obviamente, que quando lemos com as finalidades já descritas, estamos aprendendo a ler, estamos desenvolvendo estratégias de leitura. No entanto, um trabalho sistemático de ensino da leitura pode ser imprescindível para avaliar que capacidades os alunos já desenvolveram e o que ainda não conseguiram desenvolver. Assim, planejamos situações de leitura com finalidades diversas e, ao mesmo tempo, propomos atividades para dar conta de desenvolver as capacidades que perpassam todas essas finalidades.

Essa consciência por parte do professor é fundamental para que ele, ao mesmo tempo, diversifique as finalidades de leitura para aproximar os alunos das diferentes esferas sociais de interlocução e proponha atividades que ajudem a desenvolver as estratégias de leitura, necessárias ao próprio processo de escolarização e de acesso aos textos diversos. Batista (2004, p. 20) atenta que:

Parafrazeando Pierre Bourdieu (1994), um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que se introduz. Se isso é verdade, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções e as marcas,

enfim, dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam (BATISTA, 2004, p. 20)

3 A ação pedagógica para desenvolver as capacidades de leitura, inserindo os alunos em eventos de diferentes esferas de circulação de textos

Por meio das reflexões até agora realizadas, pretendemos explicitar nossa crença de que, para ensinar os alunos a ler, precisamos realizar atividades diversificadas, atendendo a diferentes finalidades. Para que ocorra tal variação, necessário se faz diversificar também os gêneros textuais a serem lidos.

Por outro lado, ao assumirmos que o leitor contribui ativamente para a construção dos significados, devemos permitir aos alunos várias interpretações. Naturalmente, o grau de envolvimento do leitor na construção do sentido depende bastante da espécie de texto que é lido. Um poema, por exemplo, certamente possibilitará uma maior diversidade de interpretações que um texto científico. Sendo assim, não devemos negar ao aluno o direito de construir a interpretação dos textos, impondo uma única leitura.

Em suma, a produção de sentido durante as atividades de leitura depende, em grande parte, do material escolhido para isso. Se os textos são variados e atendem aos interesses dos alunos, mais facilmente garantiremos um maior envolvimento destes com a leitura.

Como desenvolver, então, uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento das capacidades de leitura através da inserção dos alunos em eventos de diferentes esferas de circulação de textos? Os relatos das professoras Lílian e Rosa de Fátima apontam algumas possibilidades.

A leitura está presente diariamente em minha sala de aula, lemos para nos deleitar, para aprender, para saber fazer, para

compreender, para saber como jogar...Em momentos de jogos, por exemplo, lemos várias vezes até compreender a forma de jogar. Neste ano lemos vários textos sobre os animais, tema do projeto em andamento. A partir dessas leituras, produzimos textos sínteses do estudo e também do tipo você sabia que... Textos estes que facilmente despertam o interesse das crianças por lidar com curiosidades do mundo animal. As listas também foram muito presentes neste ano, tendo em vista se tratar de uma turma de alfabetização. Vale destacar a finalidade social desse tipo de texto, já que listamos algo que não queremos esquecer, como a produção de uma lista de animais que vivem no oceano, que serviu de apoio para futuros estudos. Também realizamos leitura de convites, para produzir convites para apresentações. Lemos textos instrucionais para fazer brinquedos populares. Vale ainda ressaltar o trabalho com textos que se sabe de cor, importante instrumento para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Refletir e ter clareza dos objetivos ao se propor uma atividade de leitura é um exercício constante na minha prática. Uma das atividades que propus este ano foi montar o diálogo da madrasta de Branca de Neve com o espelho. Primeiro a história foi lida, chamando a atenção para o diálogo a ser montado. Durante o próprio processo de leitura, fomos refletindo e esclarecendo os pontos que dificultassem a compreensão de alguns trechos. Também comparamos com outras versões conhecidas e fizemos algumas paradas para trabalhar algumas estratégias de leitura. Em seguida, o grupo foi dividido em duplas, de acordo com os níveis, e para alguns grupos foi dado o diálogo em tiras, enquanto para outros, em palavras. A atividade foi muito produtiva e desafiadora, para todos, que participaram com atenção e entusiasmo.” (Lilian de Oliveira Barga, Escola Municipal Cristiano Cordeiro, 1º do 1º ciclo).

No início do mês de agosto a leitura na minha sala de aula foi cartas, com o objetivo de que cada aluno produzisse uma para entregar ao pai, ao avô, à mãe ou mesmo levar a uma igreja, no caso dos alunos cujo pai já havia falecido e que são religiosos. Lemos algumas cartas encontradas em livros didáticos. Antes de iniciar a leitura, pedi que observassem com bastante atenção a organização do texto no papel. Sempre, antes da leitura de qualquer texto, tentamos

identificar a tipologia, através da sua organização, da fonte e etc . Foram feitas leituras para identificar a função da carta, chegou-se à conclusão que elas servem para falar com alguém, para informar ou pedir informação, para comentar sobre algo, para parabenizar, para reclamar, para agradecer, para pedir ou dizer algo... Que na carta existem sempre duas figuras fundamentais que são: o remetente (a pessoa que escreve) e o destinatário (a pessoa que recebe a carta). Também foram feitas leituras para fazer a interpretação do texto, para ver se havia clareza na comunicação. Conversamos sobre a importância da leitura do que escrevemos, principalmente quando queremos nos comunicar com alguém.” (Rosa de Fátima Alves do Amaral, Escola Municipal Vasco da Gama, 2º ano do 2º ciclo).

Em conclusão, para que os alunos interajam de maneira mais efetiva com os textos de modo a garantir um maior envolvimento destes com a leitura, faz-se necessário que a leitura na sala de aula não seja algo dissociado da leitura que eles costumam fazer no dia-a-dia. Explicando melhor: a leitura, como qualquer outro ato lingüístico, deve estar ligada a um propósito, deve desempenhar uma função social. Isso porque, na construção do sentido de um texto, os propósitos do leitor são, no mínimo, tão importantes quanto as intenções do autor. Além de selecionar textos interessantes, devemos, então, criar situações que provoquem, nos alunos, a necessidade de ler tal material, inserindo-os em eventos de diferentes esferas de circulação de textos, como bem ilustram os relatos das professoras Lillian e Rosa de Fátima.

As críticas feitas ao ensino da língua materna têm provocado algumas mudanças. Por exemplo, já se tornou consenso a necessidade de que o trabalho de leitura, em sala de aula, não fique restrito aos textos literários, mas que seja garantida uma diversidade textual. No entanto, é preciso estar claro que essa diversidade de textos requer uma diversidade de abordagem. Se desejamos que, de fato, o aluno se envolva com o texto, devemos promover atividades adequadas aos diferentes textos. Não se pode ter uma abordagem única para as aulas de leitura, pois assim estaríamos condenando os alunos à prática da leitura como um ato mecânico, sem função social e, em sendo assim,

desestimulante. Os gêneros textuais e os propósitos de leitura devem nortear as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Isso porque, para favorecer a formação de leitores proficientes, é preciso desenvolver atividades que permitam ao aprendiz estabelecer propósitos para a leitura e controlar o próprio processo de leitura em função dos objetivos estabelecidos.

Referências

BATISTA, Antônio A.G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATISTA, Antônio A.G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CABRAL, Ana Catarina S.P.; NUNES, Valéria L.R. & LEAL, Telma F. *Produção de cartas à redação a partir de uma seqüência didática*. (No prelo).

COLL, César & MARTÍN, Elena. A educação escolar e o desenvolvimento das capacidades. Em Coll, César & Martín, Elena. *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOUVEIA, R.M.S. & LEAL, T.F. A leitura na biblioteca escolar: interesses e conquistas. In *Anais do 13º COLE*. 2001. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil, CD (no prelo).

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6ª ed. Campinas: Pontes, Ed. UNICAMPI, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler*. 4a ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1995 a.

SILVA, Ezequiel T. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995b.

VAL, Maria de Graça C. & BARROS, Lúcia Fernanda P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. Em Rocha, Gladys & Val, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA DE MELO, Cristina Teixeira. “*Cartas à redação*”: uma abordagem discursiva. (Tese de Doutorado da Universidade de Campinas). Campinas, 1999.

ZAYAS, Felipe & ESTEVE, Pilar P. A língua e a literatura no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Em Coll, César & Martín, Elena. *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004

O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura

Ana Carolina Perrusi Brandão

Embora o ensino da compreensão de textos escritos venha sendo um tanto negligenciado na escola, é inegável, que sem compreensão, a leitura perde todo o sentido. De fato, se não compreendemos o que lemos, dificilmente realizaremos plenamente os diferentes objetivos que podem estar por trás dessa atividade, tal como explicita a professora Idalina Maria Figueiredo de Oliveira, da Escola Municipal Armínio Guilherme dos Santos, no Cabo de Santo Agostinho.¹

[...] Preciso ler e leio para organizar, fundamentar e preparar minhas aulas; lidar com situações novas na educação da minha filha, discutir questões atuais com meus alunos, colegas, amigos e companheiro [...] não são muitos os momentos em que posso ler apenas pelo prazer, tento aliar prazer mais necessidade de conhecimento imediato.

¹ A referida professora participou do Curso de Práticas de Leitura no Ensino Fundamental, promovido pelo CEEL, no 2º semestre de 2005.

A compreensão, porém, não ocorre de forma “mágica”, como a escola parece supor (CHARMEUX, 1994). Dito de outra forma: a leitura nem sempre caminha ao lado da compreensão, não sendo esta última uma consequência natural da primeira. Por essa razão, partimos do princípio de que a compreensão deve se constituir em objeto de ensino e de aprendizagem, conforme alguns autores já vêm salientando (ver, por exemplo, SOLÉ, 1998 e SERRA & OLLER, 2003).

Infelizmente, como professores, sabemos que a estranha dissociação entre leitura e compreensão existe, e os baixíssimos resultados em leitura alcançados pelos estudantes brasileiros nas provas do SAEB 1999 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do PISA 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) evidenciam essa realidade em todas as classes sociais e regiões do país.

Neste capítulo, discutiremos sobre as possibilidades de uma prática pedagógica em leitura que possa contribuir para uma modificação desse quadro. Para isso, tal como discutimos no capítulo 1 deste livro, defendemos que, desde cedo, devemos adotar a noção de que ler é construir sentido e não simplesmente agrupar letras, palavras e frases ou conhecer o significado das palavras escritas. Isso significa dizer que, já na educação infantil, quando as crianças ainda não lêem convencionalmente, é essencial estimular uma postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola.

Tal postura, entretanto, não se forma por acaso. É importante, assim, que a leitura esteja sempre inserida em situações de comunicação significativas, que se leiam textos reais para atender a uma finalidade, como por exemplo: para nos manter informados sobre um evento que nos interessa, para ouvir algo bonito que outra pessoa escreveu, para resumir e apresentar para a sala o que foi pesquisado sobre um determinado assunto. Além disso, argumentamos aqui que o trabalho que se faz com o texto na sala de aula também será determinante para a formação de um leitor ativo, crítico, inteligente e questionador, tão almejado por todos nós.

Em síntese, cabe ao professor a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão

desses textos, pois não basta estar alfabetizado e ler fluentemente para se ter garantia de compreensão. Repetimos, portanto, que a compreensão pode e deve ser ensinada!

1 O que entendemos por compreensão?

De modo muito simples, podemos definir a compreensão como resultado da busca de sentido empreendida pelo leitor² diante dos textos com os quais se depara, ou seja:

para compreender um texto, é necessário fazer uma *intra-conexão* e uma *inter-conexão* para a construção de um todo coerente. No primeiro caso, relaciona-se as informações apresentadas explícita ou implicitamente dentro do próprio texto, podendo tais ligações ocorrer tanto globalmente, em que se decide sobre o que trata o texto; quanto localmente, ou seja, as ligações dentro de uma mesma sentença ou entre sentenças, através da interpretação dos recursos coesivos utilizados como elos entre os enunciados. No segundo caso, a *inter-conexão* ocorre entre o que está colocado no texto e os conhecimentos prévios do leitor ou ouvinte (BRANDÃO, 1994, p. 25).

É evidente que tal ênfase na construção de relações implica um leitor ativo, que faz previsões, pensa sobre o que escuta ou lê, formula e testa hipóteses, elaborando significados na sua interação com o texto. Em outras palavras, compreender um texto significa construir uma representação mental integrada e coerente do que foi lido (KINTSCH, 1988) e não simplesmente absorver do texto elementos pontuais, percebidos uns ao lado dos outros.

A compreensão, portanto, não deve ser vista como sinônimo de *extração e memorização*³ de informações ou significados dados no

² Embora o foco deste capítulo seja a compreensão de leitura, os conceitos e reflexões apresentadas aqui podem ser aplicados não apenas aos “leitores”, mas também aos “ouvintes” em suas interações orais.

³ Ainda que a memória, assim como a atenção sejam habilidades importantes para a compreensão.

texto. Ao contrário, a compreensão resulta da *produção* desses significados e, sendo assim, deve ser tomada como “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (p. 56, MARCUSCHI, 2001).

É exatamente por essa razão que, muitas vezes, vivemos situações em que o mesmo texto é entendido de modo diferente por pessoas diferentes. Quando concordamos que não se trata de um texto ambíguo ou mal escrito, ficamos surpresos como algo escrito “tão claramente” possa gerar compreensões tão distintas. Porém, isso ocorre porque o texto não traz seu significado prontamente disponível para ser “captado” pelo leitor. Isto é, discordâncias quanto ao que o “texto quer dizer” acontecem porque pessoas diferentes interagem com um mesmo texto de modos distintos.

Apesar de enfatizarmos que, a compreensão decorre desse diálogo entre o autor do texto e o leitor, vale frisar que não podemos construir qualquer significado ignorando ou distorcendo informações explícitas ou implícitas colocadas no texto. Em outras palavras, o trabalho de formação de um leitor ativo, que processa o texto e traz para o ato de leitura seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, deve considerar a distinção fundamental entre o que foi efetivamente escrito pelo autor e quais são as nossas expectativas, crenças e opiniões pessoais. A escola deve, portanto, viabilizar espaços para que o leitor desenvolva a capacidade de distinguir entre esses dois pólos e, conseqüentemente, confrontá-los.

Com base na concepção de compreensão exposta acima, passaremos, agora, à discussão sobre as possibilidades de intervenção do professor na formação de um leitor que, ativamente, busca construir sentidos diante dos textos aos quais tem acesso.

2 Montando, em conjunto, um quebra-cabeça

Na escola, embora o desenvolvimento da compreensão seja sempre apontado como um dos objetivos primordiais do ensino da língua portuguesa, na verdade, observa-se que, geralmente, os professores investem mais na *avaliação* da capacidade de compreensão dos seus

alunos do que no *ensino* dessa competência. Assim, nos momentos de interpretação de textos que aparecem nos livros didáticos ou nas rodas de leitura, a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem, de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não.

Como já salientamos, sabemos, por experiência pessoal e pela experiência como professores, que a compreensão não surge como consequência automática da apropriação do sistema de escrita alfabético. De fato, mesmo lendo um texto ou um parágrafo de modo fluente, temos muitas vezes dificuldade de entender o que foi lido ou vemos essa dificuldade explicitada por nossos alunos. Diante disso, consideramos que competem ao professor várias atribuições para a constituição de um leitor autônomo que, cada vez mais, faz da leitura uma ação consciente, reflexiva e intencional (KLEIMAN, 1993).

2.1 As relações entre as finalidades da leitura, gêneros textuais e estratégias de leitura

No início deste capítulo, afirmamos a existência de diferentes projetos de leitura: lemos cotidianamente diferentes gêneros textuais com objetivos variados. Assim, certamente, lemos uma poesia, um conto, uma receita culinária ou uma bula de remédio de modos distintos. Como enfatiza Lerner (1996) às vezes, lemos linearmente, palavra por palavra, outras vezes, é suficiente explorar partes do texto, deixando de lado o que não nos interessa. Em alguns casos, lemos muito rápido, em outros, lentamente, em algumas situações, entregamo-nos completamente ao prazer da leitura, em outras, buscamos controlar cuidadosamente o que estamos entendendo...

Esses diferentes modos de ler têm, evidentemente, uma relação direta com a finalidade da leitura, que por sua vez também influencia o gênero textual selecionado pelo leitor. Por exemplo, se quero fazer uma sobremesa especial para o almoço, vou procurar um livro de receitas. Porém, até mesmo a leitura das instruções de uma mesma

receita pode variar: a leitura da receita no momento em que os ingredientes estão na nossa frente e pretende-se seguir as instruções é, certamente, mais cuidadosa do que a leitura no momento anterior, quando ainda estávamos escolhendo o que poderia ser servido como sobremesa. Em cada caso, o leitor desenvolverá estratégias para interagir com o texto, atribuindo-lhe significação com base na finalidade que orienta sua leitura⁴, no gênero textual selecionado, ou ainda na imagem que faz a respeito de quem escreveu o texto e suas possíveis intenções. Embora as pesquisas na área de compreensão ainda não apresentem respostas claras em relação aos impactos que tais aspectos podem exercer nos modos de processamento do leitor, o importante é saber que nos utilizamos de diferentes estratégias para acessar o texto e auxiliar nossa compreensão. Nesse sentido, é tarefa do professor viabilizar o uso dessas estratégias, oferecendo a seus alunos a leitura de diversos gêneros textuais, atendendo a uma variedade de propósitos inseridos em diferentes situações de interação.

2.2 Mas, afinal, o que são as estratégias de leitura e quais são elas?

Solé (1998) define as estratégias de leitura como procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos, já que implicam a capacidade de refletir e planejar nossa própria atuação enquanto lemos. Como destacado pela autora, tais estratégias envolveriam, pelo menos, dois componentes essenciais: “**auto-direção** – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe – e **auto-controle**, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e a possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.” (p. 69). Em outras palavras, a utilização de estratégias de leitura implica um controle planejado e deliberado de ações cognitivas do leitor com vistas à construção de sentido (Brown, 1980). Sintetizando, enquanto lemos nossa interação com o texto é regulada por nossa intenção, assim como por um conjunto de certas estratégias que ativamos durante a leitura.

⁴ Sobre esse tópico ver, neste livro, o capítulo 3 de Leal e Melo.

Vejam, agora, de modo breve, as principais estratégias utilizadas na atividade de leitura.

❖ **Traçar objetivos para a leitura**

A determinação de um objetivo para a leitura quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno, é extremamente importante para definirmos o plano como o texto será lido e o que deve ser priorizado durante a leitura. É verdade que durante a leitura os objetivos definidos num primeiro momento não são completamente fixos e podem ser alterados, caso se faça necessário. O fundamental é ter em mente que o leitor precisa ter clareza em relação a questões do tipo: por que vou ler esse texto? Ou, o que espero aprender, fazer ou usufruir com a leitura desse texto? Vale lembrar também que buscar responder a essas perguntas pode aumentar a motivação do leitor sobre o material a ser lido.

❖ **Selecionar informações do texto**

Ao se deparar com um texto o leitor deve buscar focar sua atenção nas informações percebidas como úteis em função do atendimento dos objetivos ou necessidades estabelecidos para aquela determinada leitura. A ausência da habilidade de localizar informações e distinguir entre o que é relevante e o que é informação suplementar pode levar à distorção do significado global do material lido. Por isso o leitor deve ir fazendo uma complexa triagem entre o que constitui detalhes que podem ser esquecidos e o que deve guardar em sua memória, para que possa reconstruir o texto como um todo coerente.

❖ **Ativar os conhecimentos prévios**

Durante a atividade de leitura, o leitor deve utilizar seus conhecimentos prévios, estabelecendo, continuamente, relações entre tais conhecimentos e o que lê. Para Kleiman (1992), a natureza dos conhecimentos prévios do leitor é bastante ampla, incluindo não apenas a sua familiaridade com o tema, mas também suas representações sobre o autor do texto e supostas intenções, o que sabe sobre o portador do texto, bem como sobre as características gráficas, formais e lingüísticas do gênero textual em questão. Em síntese:

[...] É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o

conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, p. 13,1992)

Como se poderia esperar, o conjunto dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo irá gerar expectativas a respeito do texto, as quais terão um impacto na compreensão. Assim, quanto maior a familiaridade do leitor com o gênero textual, quanto mais ele sabe sobre o tema ou autor do texto, melhor serão suas condições para compreendê-lo. No entanto, a pretensão de querer sempre saber previamente sobre algo que se lê é, na verdade, impossível e nega um dos objetivos da leitura, que é exatamente a ampliação de conhecimentos. Além disso, alguns estudos (e.g. BRANDÃO, 2004), indicam que ter conhecimentos relevantes sobre o tema do texto não é garantia absoluta de compreensão.

Um outro aspecto a considerar são as evidências de pesquisa (ver, por exemplo, BRANDÃO, 2004; e VAN OOSTENDORP e BONEBAKKER, 1999) que reforçam relatos de professores sobre certos leitores que tendem a se fixar em conhecimentos ou experiências prévias e a desconsiderar a base textual. Terzi (1995), em um interessante estudo sobre a jornada de três crianças para se tornarem leitoras, também identificou esse fato, constatando que o leitor parece se “apropriar” do texto, desconsiderando a existência de um autor com intenções comunicativas. O leitor que adota este tipo de conduta, ao buscar atender às suas expectativas, tende a normatizar as informações do texto a qualquer custo, do que resultam mal-entendidos e compreensões equivocadas.

Portanto, na sala de aula, é fundamental ampliar e ativar os conhecimentos prévios dos nossos alunos sem, porém, perder de vista a reflexão sobre o que, efetivamente, está expresso no texto, bem como sobre o que é possível ou não ser inferido a partir dele.

❖ **Antecipar sentidos no texto**

Essa estratégia está estreitamente relacionada ao que se discutiu na estratégia anterior, já que são justamente idéias, crenças, conhecimentos e experiências, que fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor, que irão embasar a geração de hipóteses (antecipações) pessoais,

que lhe permitirão a construção de conexões entre o que lê e as suas expectativas. Vale destacar, também, que a estratégia de antecipar sentidos, assim como a ativação de conhecimentos prévios, deve estar presente não apenas antes de iniciar a leitura, mas sim durante todo o processo, de modo que o leitor esteja continuamente refletindo sobre o que está lendo e contrastando com as previsões feitas antes e durante a sua leitura.

❖ **Elaborar inferências**

Todo autor de um texto supõe que o leitor compartilhe de alguns significados expressos em seu escrito, do contrário seria impossível ou extremamente penoso ler até mesmo um simples bilhete. Isso quer dizer que nem tudo que entendemos com base em um texto foi explicitamente dito, ou seja, ao buscar compreender um texto, utilizamos uma estratégia inferencial. Dessa forma, vamos preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas, construindo novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os nossos conhecimentos de mundo.⁵

A produção de inferências é algo complexo e são diversos os estudos (e.g., Brandão e Spinillo, 1998; Brandão e Oakhill, 2005) evidenciando que respostas a perguntas de compreensão que apelam para a construção de significados implícitos trazem sempre mais dificuldade para crianças e adultos do que perguntas que requerem a localização de informações dadas explicitamente no texto. Dessa forma, tanto inferências fundamentais para a compreensão do texto nem sempre são construídas, como inferências não autorizadas são, muitas vezes, elaboradas pelo leitor.

❖ **Avaliar e controlar a compreensão do texto**

O leitor, no transcorrer do processo de leitura, deve, continuamente, refletir sobre o que lê. Isso significa que, ao antecipar como o

⁵ Kleiman (1992) indica que o chamado “conhecimento de mundo” do leitor ou ouvinte pode ser adquirido formal ou informalmente e inclui “desde o domínio de um físico sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como: ‘gato é um mamífero’, ‘Angola está na África’, ‘não se deve guardar fruta verde na geladeira’, ou que ‘na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico’ (p. 20).

texto irá prosseguir, deve buscar comprovar ou refutar suas suposições iniciais, modificando-as, descartando-as, ou construindo novas, à medida que vai lendo. Conforme salientam Serra e Oller (2003):

Não regular periodicamente o que se está lendo pode “supor um aparente avanço na leitura”, mas não a compreensão desta. (p. 41)

Vale destacar ainda que tal mecanismo de auto-regulação deve ser complementado por ações dirigidas para resolver possíveis lacunas ou ambigüidades detectadas na compreensão. Assim, às vezes é preciso reler o que foi lido mais uma vez, ou buscar um dicionário para saber o significado de uma palavra desconhecida, que o contexto não ajuda a decifrar. Outras vezes, também pode ser preciso buscar informações em livros, ou mesmo consultar pessoas que possam ajudar no entendimento do texto. Em outras palavras, não basta monitorar a compreensão apenas, é preciso que o leitor aprenda a lançar mão de ações, que visem à solução das dificuldades encontradas durante a leitura do texto.

Vale lembrar ainda que o grau de auto-controle da compreensão depende obviamente do texto que se está lendo, e dos objetivos do leitor. Se lemos um conto para fazer uma prova sobre ele ou se lemos apenas por prazer, haverá, com certeza, diferenças no controle exercido sobre essas leituras (LERNER, 1996).

Finalmente, enfatizamos mais uma vez que o desenvolvimento das estratégias descritas acima não constitui, necessariamente, uma decorrência natural da aquisição da leitura. Podem e devem, portanto, ser aprendidas na escola, como será discutido em mais detalhes no item seguinte.

2.3 Ensinando a compreender textos escritos

Reconhecendo a existência dessas estratégias, como, então, podemos contribuir para a formação de um “leitor estratégico”, alguém que dirige e regula seu processo de leitura em função dos objetivos que pretende alcançar com ela?

Um dos caminhos é, certamente, oferecer oportunidades para que os alunos possam acessar diferentes textos, experimentando distintos

propósitos de leitura, pondo, assim, em ação, estratégias diversificadas sob a orientação e supervisão do professor.

Como vimos, diferentes gêneros textuais e finalidades de leitura impõem estratégias de compreensão distintas. Desse modo, se propomos a leitura da seção de classificados de um jornal para buscar uma determinada informação, vamos, sem dúvida, oportunizar aos alunos o uso da estratégia de seleção, com menos possibilidades de proporcionar elaborações inferenciais. Por outro lado, numa proposta de discussão e dramatização de um conto em pequenos grupos, os alunos, provavelmente, terão várias chances de usar estratégias inferenciais. Daí a importância de diversificar os textos nas atividades de leitura e de explorar esses textos em reais espaços de discussão.

Salientamos, porém, que o ensino de diferentes formas e recursos para interagir com o texto não deve ocorrer em aulas específicas para ensinar “listas de estratégias de leitura”, como se estas se tratassem de técnicas a serem definidas e exemplificadas para, mais tarde, serem devidamente aplicadas pelos alunos durante a leitura de certos textos. Ao contrário, as estratégias devem ser aprendidas em uso, em situações de leitura concretas, que, por sua vez, deveriam estar inseridas em contextos comunicativos significativos, propostos pelo professor.

Nessa perspectiva, o professor assume um papel central, pois ele “comunica os comportamentos típicos de um leitor”, ensinando “como se faz para ler” (LERNER, 1996), funcionando como um modelo de ações, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura. Assim, formula ou explicita objetivos para a leitura proposta, traz seus interesses, experiências e conhecimentos prévios para a leitura, mostra-se curioso, surpreso, emocionado, entusiasmado, divertido ou, por que não, até mesmo decepcionado diante do que lê. O professor, agindo como qualquer leitor, pode ainda salientar pontos no texto que considera mais relevantes tendo em vista as finalidades que orientam sua leitura ou relê fragmentos considerados mais complexos (LERNER, 1996).

Além disso, ao discutir o texto com seus alunos, o professor pode fornecer elementos contextuais que venham a conferir maior sentido à leitura e favorecer a antecipação do que o texto diz, estimular

a elaboração e o confronto de idéias entre os alunos, a partir do que foi lido, propiciar a construção de antecipações e inferências, solicitar que seus alunos justifiquem suas respostas e pontos de vista sobre o texto (LERNER, 1996, SOLÉ, 2003, BRANDÃO, 2004).

Finalmente, o professor pode ainda dar informações quando julga necessário, solicitar que os alunos destaquem no texto o que consideram relevante, com base em seus objetivos para a leitura, e chamar a atenção a indícios que possam confirmar ou rejeitar diferentes interpretações produzidas entre os alunos. Nesse último caso, o professor não deve simplesmente explicar o que está no texto, mas, sim, ajudar seus alunos nos pontos em que a construção de sentido mostra-se mais difícil ou controversa (LERNER, 1996, SOLÉ, 2003).

Tentando sistematizar o trabalho do professor na direção do que foi descrito acima, Solé (1998) sugere uma série de procedimentos “antes”, “durante” e “depois” da leitura de textos, que podem ser adotados pelo professor com vistas a estimular o desenvolvimento das estratégias apresentadas no item 2.2. Com isso, a autora recomenda que, para compreender antes da leitura do texto, o professor poderia motivar os alunos para ler o texto em questão, bem como formular perguntas que possam funcionar como desafios a serem enfrentados e fornecer objetivos para que a leitura ocorra. Assim, é preciso:

levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados. (SOLÉ, 1998, p.101)

Solé também propõe ao professor a ativação dos conhecimentos prévios de seus alunos, relativos ao texto enfocado, e que ele assuma a tarefa de formular perguntas de previsões sobre o que será lido.

Para compreender durante a leitura do texto, Solé recomenda a formulação de perguntas e o estabelecimento de previsões sobre o que seria lido adiante; assim como recapitular, de forma resumida, o que já foi lido e levantar possíveis dúvidas ou questões sobre o texto, tentando esclarecê-las.

Finalmente, para continuar compreendendo depois da leitura do texto, caberia ao professor retomar os objetivos para a leitura e buscar atendê-los; gerar com os alunos a idéia principal ou um resumo do texto e, com base no texto, formular perguntas literais (que solicitam informações explicitamente apresentadas no texto), inferenciais (que requerem a leitura de dados implícitos ou subentendidos) e avaliativas (em que o leitor opina sobre eventos, personagens ou idéias expressas no texto).

2.4 Um exemplo...

As propostas explicitadas acima estão claramente materializadas no relato da professora Sandra de Amorim Silva (Escola Municipal Professor Aderbal Galvão, no Recife), sobre uma das leituras encaminhadas no círculo de leitura⁶ que desenvolve com seus alunos do 1º ano do 2º ciclo. Vejamos alguns trechos de seu relato, a partir da leitura do livro “O que poderia ser?” de Roger Stolz e ilustrações de Ana Terra:

[...] A atividade de leitura foi desenvolvida em várias aulas.
[...] O livro conta a história de um menino que ouve um barulho num terreno ao lado de seu prédio, ele e um amigo decidem investigar. Durante a leitura, o autor questiona várias vezes o que poderia ser o barulho, o mistério permanece até o final do livro.

Informei aos alunos que esse livro era um conto, o nome do autor e ilustradora. [...] perguntei o porquê da capa do livro ter uma grande interrogação. Eles disseram que era porque estava fazendo uma pergunta, porque queriam que a gente respondesse algo... Li a primeira página do livro, o autor, de fato, informa sobre o barulho e pergunta o que poderia ser. Antes de seguir a leitura, parei e perguntei: e então, o que poderia ser esse barulho? Surgiram muitas hipóteses, anotei

⁶ Segundo a professora, “o círculo de leitura foi criado com a finalidade de proporcionar o contato com a leitura de forma prazerosa [...] e funciona da seguinte maneira: eu trago leituras que quero ler para eles (alunos), ou leio livros sugeridos por eles. Eles também lêem sozinhos, em dupla ou em grupo.”

todas num cartaz e disse que só iriam descobrir mais sobre a história no dia seguinte.

No outro dia, li mais uma página, onde o autor informa onde o menino mora. Depois perguntei às crianças: por que o menino diz que onde ele mora é tudo preto e branco e até por que o sorriso do menino era preto e branco? Surgiram várias explicações, mas a conclusão a que todos chegamos foi que o sorriso era preto e branco porque ele vivia num apartamento fechado, trancado por grades, onde ele não podia ver o colorido da natureza [...] Perguntei ainda: por que o terreno baldio “chamava” o menino? Terreno fala?! Eles disseram que o menino queria brincar, mas a mãe dele talvez não deixasse [...] Conferimos o cartaz para ver se todas as hipóteses poderiam continuar ali. E todas elas, até aquele momento, permaneceram. Então, eles diziam: vai, tia, continua... o que seria o barulho?

No dia seguinte, todos estavam ansiosos, perguntavam se eu continuaria a leitura. Ao sentarmos no círculo, perguntei quem lembrava o que já tínhamos descoberto sobre a história. Avançamos mais páginas [...] eliminamos algumas hipóteses do cartaz.

No outro dia, novamente recordamos o que tinha acontecido até aquele ponto e continuei a ler. [...] Em certo ponto da história, um dos personagens apresenta a hipótese do barulho vir de um fantasma. [...] Mais adiante aproveitei para perguntar por que Pedro (um dos personagens) perguntou se estava na hora da janta. A opinião geral é que ele devia estar com medo [...] mais uma vez, eliminamos mais hipóteses do cartaz.

Iniciei esta aula pelo cartaz. Mostrei as hipóteses iniciais, as eliminadas até aquele momento e as que continuavam. Finalmente, li o desfecho do conto e constatamos que ninguém havia acertado. Surgiram, então, comentários sobre o autor do barulho: uma ave, o quero-quero.

A prática relatada mostra que a professora Sandra buscou criar boas oportunidades para o desenvolvimento de algumas estratégias de leitura para abordar o novo conto trazido por ela. Assim, explora a capa do livro e estimula as predições dos alunos com base no título da história e na página inicial do livro. Aproveitando-se da pergunta

do autor (o que seria o barulho que vinha do terreno vizinho?) gera uma atitude de automonitoração da compreensão. Assim, constantemente, solicita que retomem as previsões feitas em relação à pergunta central que se apresenta no início da leitura, descartando aquelas que seriam improváveis, tendo em vista o desenrolar da história. Durante a leitura, a educadora levanta ainda questões de natureza inferencial, explorando os recursos que o gênero literário oferece para o desenvolvimento de uma leitura de imagens e implícitos. Um outro aspecto importante é a solicitação que faz a seus alunos de recuperar o que foi lido a cada parada que dá durante a leitura do livro. Dessa forma, a professora amplia as oportunidades de construção de sentido por meio da produção de resumos orais sobre trechos da história.

Em síntese, acreditamos que o suporte que a professora dá aos seus alunos antes, durante e depois da leitura, certamente, irá contribuir para que, diante de novos textos, eles possam assumir os procedimentos que, conjuntamente, costumam adotar durante a leitura compartilhada com os colegas e professora. Vale salientar que, conforme recomenda Solé (1998), tais suportes podem ser aplicados desde a educação infantil e por todo o ensino fundamental, à medida que o professor, como leitor, pode explicitar e ou estimular seus alunos a utilizar variadas operações para abordar o texto, seja nas rodas de história ou em outros momentos em que lê com eles. Com tal prática de leitura e exploração de textos na sala de aula, espera-se, portanto, contribuir para a formação de leitores competentes de diferentes gêneros textuais⁷, leitores ditos “autônomos”, capazes de decidir se sua interpretação é correta ou não, porque estão atentos à coerência do sentido que vão construindo, leitores que definem objetivos para sua leitura e sabem como buscar atingi-los, que se interrogam sobre sua própria compreensão e estabelecem relações entre o que lêem e seus conhecimentos e experiências, assim como com outros textos lidos.

⁷ Reconhecemos que a diversidade e a qualidade das práticas de leitura proporcionadas pela escola e fora dela também exercem um papel fundamental para a formação do leitor. Assim, o ensino de estratégias de leitura na escola é apenas *parte* desse trabalho.

Para isso, enfatizamos que, desde a educação infantil, devemos ensinar nossos alunos a ler como alguém que tenta montar um quebra-cabeça. Desse modo, estaremos formando um leitor que, diante de qualquer texto, procura encontrar e construir elos entre as peças, identificando pistas para relacionar as partes, com vistas a elaborar um todo coerente: uma imagem que faça sentido e que possa, afinal, ser interpretável e compreendida.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P. “How do you know this answer?” – Children’s use of text and prior knowledge in answering comprehension questions. Tese de doutorado em Psicologia Cognitiva, University of Sussex, Inglaterra, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina P. & OAKHILL, Jane “How do you know this answer?” – Children’s use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*. v. 18/7-8, p. 687-713, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina P. & SPINILLO, Alina. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998.

BROWN, A. Metacognitive development and reading. In: SPIRO R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER W. E. (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. (p. 453-481). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

CHARMEUX, Eveline. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*. v. 95, nº 2, p. 163-182, 1988.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. São Paulo: Pontes; Editora da UNICAMP, 1993.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? *Lectura y Vida*. Año 17 (1), 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Dionísio, A. P. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

OOSTENDORP, H. van, & BONEBAKKER C. Difficulties in updating mental representations during reading news report. In: H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*. (pp.319-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SERRA, Joan & OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: Teberosky A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura e compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?” In: Teberosky A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

TERZI, Sylvia B. *A construção da leitura*. Pontes: Campinas, 1995.

Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Marília de Lucena Coutinho

Quando fazia o Ensino Fundamental, lembro que os textos vinham acompanhados, basicamente, de perguntas cujas respostas estavam bem explicitadas no texto, por exemplo: “Quando Maria foi à praia?”, “Quem eram os irmãos de Maria?”. As perguntas eram mais relacionadas à “compreensão” por decodificação do texto. Quanto às questões gramaticais, isto é, o texto vinha seguido de perguntas sobre gramática, tipo: “Retire do texto os pronomes pessoais”, etc.

Confesso que essas questões retardaram bastante o meu processo de formação como leitora, que almeja, cada vez mais, ser uma leitora amadurecida. É na infância que começa toda a formação leitora e essa precisa ser bem alicerçada. (Cecília de Morais Dantas, professora da Escola José Collier, da rede municipal de Camaragibe – PE).

O depoimento da professora Cecília é familiar a muitos de nós. Estudamos com livros didáticos de Língua Portuguesa desde a alfabetização. Para aprender a ler e escrever, fomos levados a ler “textos cartilhados” com frases do tipo “Ivo viu a uva” ou “o bebê baba”. Ou

então convivemos com a famosa “carta do ABC”, na qual aprendíamos todas as letras, depois as sílabas, e assim por diante. Quanto aos livros de Língua Portuguesa, desde a 1ª série, convivemos, principalmente, com a leitura de textos narrativos literários, muitas vezes, fragmentados, e com questões literais e gramaticais, como as relatadas no depoimento acima.

Em nossa sociedade, os livros didáticos acabaram determinando conteúdos, condicionando estratégias de ensino e marcando, de forma bastante incisiva, o que se ensina e como se ensina em nossas escolas. É importante destacar, inclusive, que, em muitos contextos, eles constituíam-se no único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte dos professores (que neles buscavam a legitimação de seu trabalho e apoio para suas aulas) quanto dos alunos. (Cf. SILVA, 1996; LAJOLO, 1996; CORACINI, 1999).

Batista (1999) destaca, ainda, que o livro se converteu na principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes de nosso país e que, como consequência, tem auxiliado na construção do fenômeno do letramento no Brasil.

Na década de 80, presenciamos, no cenário pedagógico, um forte discurso contrário ao uso de livros didáticos por professores e alunos. Por um lado, destacava-se que os livros traziam erros conceituais graves, assim como preconceitos e estereótipos. Por outro, as propostas relacionadas aos diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa não condiziam mais com as mudanças teóricas na área, advindas de diferentes campos: lingüística, psicolingüística, análise do discurso, etc. Assim, o uso desse material passou a ser vinculado a uma prática tradicional de ensino.

No entanto, mesmo diante das inovações apresentadas nos documentos oficiais, relacionadas ao ensino nas diferentes áreas de conhecimento, e não apresentando um trabalho baseado nas novas perspectivas de ensino, o livro didático continuaria paradoxalmente a ser um instrumento – talvez o principal – de orientação da prática pedagógica do professor. Compreendendo a importância desse material, e reconhecendo que muitos deles se distanciavam das

propostas curriculares e dos projetos elaborados pelas Secretarias de Educação, além de serem desatualizados e apresentarem erros inaceitáveis, o MEC passou a desenvolver, desde 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros inscritos no programa são submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica¹, que resulta na publicação de um *Guia de Livros Didáticos*, com informações sobre esses livros, constituindo-se em um material que orienta a escolha do livro didático pelo professor.

Pretendemos, neste capítulo do livro, discutir sobre as mudanças nos livros didáticos de Língua Portuguesa no que se refere ao ensino de leitura, destacando as diferentes possibilidades de uso desse material. Iniciaremos discutindo sobre as principais características do trabalho de leitura presente nos livros considerados “tradicionalis”². Em seguida, discorreremos sobre como os livros “recomendados” pelo PNLD estão contemplando as atividades de leitura com vistas à construção dos sentidos dos textos. Por fim, concluiremos com a análise de situações de uso dos “novos” livros didáticos em atividades de leitura.

1 Ensino de leitura nos livros “tradicionalis”

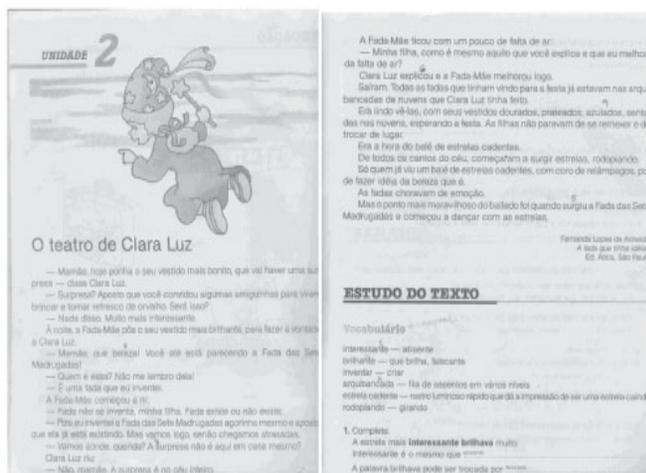
Como apontado por Marcuschi (2003), a grande maioria dos livros didáticos de língua portuguesa disponíveis no mercado até a década de 90 (antes do PNLD) não satisfaziam às necessidades de trabalho com a língua em uma perspectiva interacionista. Os livros didáticos, no geral, eram muito repetitivos, enfadonhos e propunham exercícios descontextualizados da realidade/necessidade de uso da

¹ O trabalho de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos é feito por uma equipe de professores e especialistas, que atuam nas quatro áreas de conhecimento básico, tanto na universidade como na escola de 1o grau, baseada não só na experiência docente e no conhecimento especializado das equipes, mas, principalmente, num conjunto de princípios e critérios cuidadosamente estabelecidos (*Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries / PNLD 98*, p. 9).

² Estamos chamando de “tradicionalis” os livros de Língua Portuguesa produzidos em períodos anteriores à avaliação do Livro Didático (PNLD) ou àqueles que não foram “recomendados” nos guias do Livro Didático, exatamente por não corresponderem aos critérios básicos que constituem um livro de qualidade.

língua por parte dos alunos, uma vez que continuavam compreendendo o ensino da língua como algo estático, distante das práticas reais de uso social da leitura e escrita.

Os livros não apresentavam uma diversidade textual, o que não possibilitava a familiaridade dos alunos com diferentes gêneros. Havia um predomínio da narrativa literária, mas os textos, na maioria dos casos, não eram integrais. As referências, quando presentes, não eram apresentadas de forma adequada, assim como não havia indicação de cortes nos textos. O exemplo a seguir, retirado do livro *Porta de Papel*, volume 3, ilustra essa questão:



Esse texto é um fragmento de uma das histórias do livro *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida. Comparando o texto apresentado no livro com o original, percebemos cortes que prejudicam sua compreensão. O livro é formado por 29 unidades, e a maioria delas começa com fragmentos de textos literários.

Em relação às atividades de leitura, especificamente de compreensão de textos, Marcuschi (op. cit.) destaca que o problema não estaria na *quantidade* de exercícios propostos pelos manuais

(muitos deles eram exageradamente “recheados” de supostos exercícios de “compreensão de leitura”), mas sim, na *qualidade e natureza* dos exercícios propostos. Entre os problemas mais comuns, ele localizou os seguintes:

- a) a compreensão de textos era freqüentemente considerada como atividade de decodificação ou cópia e, assim, compreender resumia-se a extrair informações presentes nos textos;
- b) as questões destinadas à compreensão geralmente vinham misturadas a uma série de outras questões, o que revela, de imediato, não haver uma clareza sobre o que eram exercícios de compreensão;
- c) muitos exercícios de compreensão possuíam questões tão genéricas que se afastavam excessivamente do texto, não possuindo mais relação com ele e, assim, era possível responder às questões mesmo sem a leitura do texto;
- d) na preocupação em apenas extrair conteúdos, estavam praticamente ausentes as questões que levavam à reflexão crítica e que possibilitavam a expansão e construção dos sentidos, e, conseqüentemente, a formação de opinião e criticidade.

Ainda em relação aos exercícios de compreensão do texto, o referido autor destaca que os tipos de perguntas mais presentes nos livros eram os seguintes: questões de localização de informações, atividades de cópias, perguntas “impossíveis” de serem respondidas apenas com as informações presentes no texto, e as do tipo “vale-tudo” (questões de opinião pessoal para as quais qualquer resposta seria considerada válida). As questões inferenciais praticamente não apareciam. Assim, os alunos podiam responder às perguntas sem precisamente terem lido o texto como um todo, pois o liam para responder às questões previamente estabelecidas. As atividades de interpretação de texto do livro acima referido são representativas desse fenômeno. A seguir, apresentaremos as questões de interpretação do texto “O teatro de Clara Luz”, que envolviam a localização de informações, e perguntas do tipo “vale-tudo”.

- a) Como a mãe de Clara Luz imaginou que seria a surpresa?
- b) Para você, que sabor tem o refresco de orvalho?
- c) Como a Fada-Mãe se vestiu para ver a surpresa?
- d) Onde seria apresentada a surpresa?
- e) O que você achou da surpresa que Clara Luz inventou?
- f) Qual foi o ponto mais maravilhoso do bailado?

Um outro exemplo que ilustra os tipos de pergunta de interpretação de textos, extraído do mesmo livro didático, mas envolvendo outro gênero – o poema – é apresentado a seguir:



Interpretação e participação

Resposta

1. Você acha que faria falta se não existisse? Por quê?
2. Se você não existisse, com quantas pessoas ficaria:
 - a sua família?
 - a sua turma de amigos?
 - a sua sala de aula?
3. Que pessoas mais sentiriam sua falta?
4. E você, sentiria falta de quem? Por quê?

Como pode ser observado, para os alunos responderem às questões de interpretação, eles não precisariam ler o poema. Assim, essa atividade não contribuía para a compreensão do texto pelas crianças. Enfim, os livros didáticos considerados “tradicionais”, no geral, não propiciavam situações de leitura de gêneros diversos e de textos integrais, além de não atuarem como mediadores do processo de compreensão dos textos.

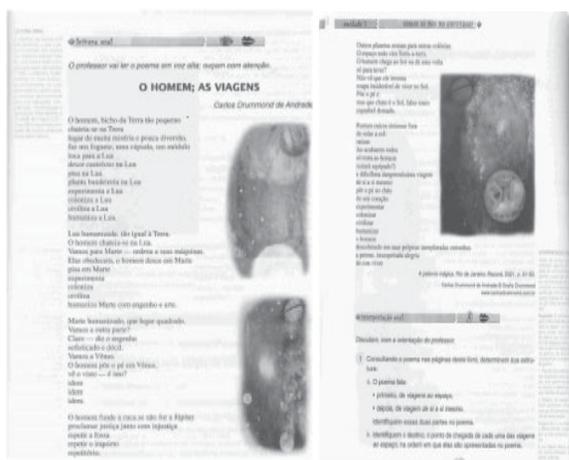
2 Ensino de leitura nos livros “recomendados” pelo PNLD

Um livro didático, para ser avaliado como “recomendado” pelos pareceristas do PNLD, e conseqüentemente, poderem ser adquiridos pelos professores das redes públicas de ensino, precisam atender a certos critérios propostos para cada eixo do ensino de Língua Portuguesa³. No caso específico da leitura, em linhas gerais, é importante que os livros contemplem uma diversidade textual e que, ao mesmo tempo, possuam uma quantidade significativa de textos literários, essenciais para a formação do leitor. Os textos devem ser, na maioria dos casos, integrais e autênticos e, no caso de cortes, é preciso apresentar essa informação. A fidelidade ao suporte original, quando necessária, deve ser contemplada.

Quanto às atividades de leitura, é importante que o contexto de produção do texto a ser lido seja trabalhado. Assim, antes da leitura de um texto, é necessário que os alunos tenham informações sobre o gênero a ser lido, sobre o autor do texto e os objetivos para a leitura, entre outros aspectos. O modo como a leitura será feita (se individual ou em grupo, de forma silenciosa ou em voz alta) deve variar em função do gênero, da finalidade, e do nível de leitura dos alunos. E as atividades de compreensão do texto devem envolver a exploração de diferentes estratégias de leitura (antecipação e levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios, inferências, localização de informações, etc.).

³ Para conhecer esses critérios, consultar os Guias de Livros Didáticos do PNLD (2004 e 2005).

Os livros didáticos de Língua Portuguesa e de alfabetização, recomendados pelo PNLD (2004, 2005) têm, no geral, contemplado uma diversidade de gêneros. Assim, os alunos são expostos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, a diferentes gêneros e a uma diversidade também de tipos textuais. As propostas de leitura, em alguns casos, variam em função do gênero a ser lido e do nível dos alunos. Assim, por exemplo, se tomarmos a Coleção *Português: uma proposta para o letramento*, de autoria de Gladys Rocha (livro de alfabetização) e de Magda Soares (demais livros da coleção), verificamos orientação para a realização da leitura de acordo com esses aspectos, como no caso da leitura de poemas. Em toda a coleção, orienta-se o professor (nas letras em azul, nos cantos das páginas) para que o poema seja, primeiro, lido por ele, para que “o primeiro contato da criança com o texto poético seja ouvindo-o, pois o ritmo, a sonoridade, a musicalidade, a expressividade são fundamentais nesse tipo de texto”. Vejamos um exemplo extraído do volume 8, que se insere nessa situação:



Assim, nessas atividades de leitura de poemas, o modo como o texto vai ser lido relaciona-se não simplesmente ao nível de leitura dos alunos, mas às características do gênero e do texto escrito em si. Em uma outra atividade envolvendo a leitura de texto poético, apresentada abaixo, diferentemente do que ocorre na maioria dos casos, orienta-se para que o aluno leia o texto primeiro silenciosamente,

uma vez que se trata de uma fábula. As orientações para o professor, assim como o texto, são apresentados a seguir:

Leitura silenciosa

Apesar de, em geral, ser mais adequado que o primeiro contato com o texto em verso seja ouvindo, não lendo, pois o ritmo, a sonoridade, a musicalidade são fundamentais na poesia, opta-se aqui por uma leitura silenciosa inicial, porque, no caso da fábula em verso, o plano do sentido prevalece sobre o plano fônico: a leitura oral será feita na atividade de Linguagem Oral, após a interpretação da fábula.



No que se refere às condições de produção do texto a ser lido, muitos livros definem para o aluno o gênero, e alguns falam do autor e/ou das finalidades. E em relação às atividades de compreensão, observam-se, além das questões de localização de informações, outras que envolvem exploração de conhecimentos prévios, antecipação, inferências, generalização, etc.

3 Usos dos livros didáticos recomendados pelo PNLD

Nesta última parte do artigo, discutiremos sobre o uso que os professores têm feito dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Inicialmente é importante destacar que, como observado por Albuquerque (2002), Coutinho (2004), entre outros pesquisadores, a maioria dos professores usa o livro como um apoio para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, e não como principal

material de organização da prática. As referidas autoras constataram que, em relação às mudanças nos livros didáticos, as docentes afirmam que gostam do fato deles, hoje, possuírem uma variedade de gêneros, o que, de certa forma, facilita o trabalho delas. No entanto, o livro não é usado na seqüência definida por seu autor, mas a partir das necessidades dos docentes.

Coutinho (op. cit.), ao analisar como duas professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da rede municipal de ensino do Recife usavam o livro didático, percebeu que, nas atividades de leitura dos textos, elas não se limitaram a ler apenas o texto, mas propuseram questões de exploração de estratégias de leitura, mesmo quando estas não eram sugeridas pelas autoras do livro. As docentes priorizaram as estratégias de localização de informações/palavras no texto (fundamentais para a alfabetização) e também procuraram colaborar para a re-construção dos sentidos da leitura, buscando explorar os conhecimentos prévios dos alunos, tanto no que se refere ao gênero textual, quanto ao autor e ao tema discutido. Assim, antes de realizarem a leitura do texto, ambas exploravam primeiro algumas estratégias de leitura, como pode ser evidenciado no seguinte extrato de aula:

POEMA 3

ATIVIDADE 1

■ A – Duja a declamação do professor e ilustre o poema de Vinícius de Moraes.

A FORMIGA
Vinícius de Moraes

AS COISAS DEVEM SER BEM GRANDES
PRA FORMIGA PEQUENINA
A ROSA, UM LINDO PALÁCIO
E O ESPINHO, UMA ESPADA FINA

A GOTA D'ÁGUA, UM MANSO LAGO
O PINGO DE CHUVA, UM MAR
ONDE UM PALUZHINHO BOIANDO
É NAVIO A NAVEGAR.

O BICO DE PÃO, O CORCOVADO
O GRILLO, UM RINOCERONTE
UNS GRÃOS DE SAL DERRAMADOS,
OVELHINHAS PELO MONTE.

ATIVIDADE 2

■ Este poema é dividido em ESTROFES e VERSOS.
Com o auxílio do professor circule cada estrofe com uma cor diferente.



No dia 28 de outubro de 2003, Conceição fez a atividade de leitura do texto “A formiga”, presente na unidade 4 do livro *Letra Palavra e Texto*⁴. A atividade era a seguinte:

⁴ PASSOS, J. M. A. & PROCÓPIO, M. M. S. Letra, palavra e texto: alfabetização e projetos. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

Professora (antes de iniciar a leitura do poema): Vocês se lembram da poesia do “Camaleão” e do “Beija-flor?”

Os alunos recitam a poesia do “Beija-flor”

Professora: Hoje vocês vão ouvir uma poesia nova.

Ela colou um cartaz no quadro que trazia a poesia, escreveu o nome FORMIGA no quadro e, antes de ler o poema ou mesmo distribuir os livros com os alunos, explorou:

Professora: Que nome é este?

Alunos: FORMIGA!!!!

Professora: Como é uma formiga? Ela não é pequenininha?

Alunos: É!

Professora: Imaginem se vocês fossem uma formiguinha. Como é que vocês iriam ver o mundo?

Alunos: (Risos)

Professora: Tudo pequenininho, não é?

Ela fez uso de objetos concretos de sala (como a ponta de um lápis) para que os alunos pudessem comparar com o tamanho de uma formiga. Depois, começa a leitura do poema “interpretando” cada estrofe.

Professora: O autor fez isso, mostrou como a formiga vê as coisas bem pequenininhas (escreve no quadro o nome Vinícius de Moraes).

Professora: Como é o nome dele?

Alunos: Vinícius de Moraes!

Professora: Quem conhece ele?

Professora: Ele é aquele que fez “A casa”. Quem se lembra do poema da casa?

Alunos: EU!!!!!!

Ainda com base neste mesmo texto e após a entrega do livro didático aos alunos, Conceição explorou outras estratégias:

Professora: Todo mundo bota o dedinho aí onde tem escrito “formiga”. Agora a gente vai ver onde está o título. Apontem aí.

Como podemos perceber nessa atividade, Conceição não fez uma exploração dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero, apenas introduziu a leitura do texto a partir da retomada de outros poemas lidos na sala e que os alunos sabiam de cor. No entanto, antes da leitura em si, a professora explorou os conhecimentos dos alunos sobre a temática (a formiga), antecipando o conteúdo abordado (a visão do mundo na perspectiva da formiga). A professora também perguntou se eles conheciam o autor do poema, e fez uma contextualização ao afirmar que era o mesmo autor do poema já conhecido “A Casa”. Assim, embora não houvesse sugestão para a realização de tais explorações, Conceição extrapolou a perspectiva do livro, consciente de que a exploração das estratégias de leitura tem fundamental importância para a compreensão de um texto.

As professoras investigadas por Coutinho (op. cit.) afirmaram perceber alguns limites do livro didático, como ficou evidenciado em suas falas e práticas. Elas estiveram sempre atentas, buscando contextualizar as atividades presentes, como, também, acrescentaram outras, quando sentiram que era necessário. Elas fizeram críticas ao material, embora não tenham deixado de usá-lo. Quando foi preciso, as professoras “re-inventaram” as propostas de atividades, presentes no livro, e fabricaram outras. Enfim, as professoras compreendem que o ofício de um professor não pode estar centrado exclusivamente em um material e que “a prática” é construída por diversos saberes e fazeres:

Eu também não tenho aquela expectativa, nem aquela vontade de ter um livro ideal, porque eu acho que o livro é um suporte do trabalho da gente e, se o livro não tá dando certo, usa dentro das coisas boas que ele traz e você completa com seu trabalho, com atividades diferentes em sala de aula, o que você acha que tá faltando, que tá deixando a desejar.

Ainda em relação às atividades de leitura propostas pelos livros didáticos, é importante destacar que as questões de compreensão do texto podem ser realizadas tanto individualmente, como em duplas, pequenos grupos ou no coletivo da classe. Assim, se algum aluno não está conseguindo fazer inferências, por exemplo, a discussão referenciada no texto pode ajudar a desenvolver tais capacidades.

5 Para concluir...

Historicamente os livros didáticos têm se configurado em objetos de investigação importantes, seja no que está relacionado às concepções ideológicas geralmente veiculadas, seja na qualidade das atividades propostas. A partir do advento do PNLD, esse material vem sofrendo alterações, e o uso de livros didáticos recomendados pelo PNLD tem sido priorizado, inclusive, pelo próprio discurso oficial. Assim, concluindo este trabalho, gostaríamos de destacar alguns pontos:

- ❖ Os livros didáticos, através do PNLD, são distribuídos para todas as redes públicas do Brasil, o que significa que eles se constituem em um importante material de apoio à prática do professor;
- ❖ Eles, muitas vezes, correspondem ao único material de leitura acessível a certos alunos que vivem em contextos em que alguns gêneros textuais, como os literários e os científicos, por exemplo, não se fazem tão presentes;
- ❖ Para muitos professores, os manuais didáticos correspondem ao único - ou ao principal - material pedagógico para o trabalho com a leitura e escrita;
- ❖ Os livros vêm sofrendo mudanças com vistas a melhorar a qualidade dos textos e das atividades propostas para os alunos;

Mesmo considerando os aspectos acima citados, muitos professores preferem não usar o livro de Língua Portuguesa que receberam para trabalhar com os alunos ou porque ele não corresponde ao que escolheram, ou por não saber como usá-los, entre outras justificativas. Respeitando a autonomia que o docente tem para escolher o material com o qual quer trabalhar, procuramos destacar, neste capítulo, as mudanças que os livros de Língua Portuguesa vêm sofrendo em relação às atividades de leitura e algumas possibilidades de uso desse material.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife. 2002. 361 f. *Tese Doutorado em Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)
- BREGUNCI, M. das G. de C. e SILVA, C. S. R. Avaliação de Livros Didáticos por Professores de Alfabetização e Língua Portuguesa e Subsídios para o Programa Nacional de Livros Didáticos. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED. *Anais...* Caxambu/MG, 2002.
- COUTINHO, M. de L. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?* 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- LAJOLO, M. Livro didático e qualidade de ensino. In: *Em Aberto*. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP. Ano 16: nº 69.1996.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 2004*. Brasília: MEC, 2004.
- MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 2005*. Brasília: MEC, 2005.
- NUNES-MACEDO, M. do S. A, MORTIMER, E. F. e GREEN, J. L. a Constituição/instituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. 25ª Reunião Anual da ANPED. *Anais...* Caxambu/MG, 2002.
- SILVA, E. T. Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: *Em Aberto*. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP. Ano 16. nº 69. 1996.

Gêneros textuais e a questão da intertextualidade: mosaicos de leitura

Kátia Maria Barreto da Silva Leite
Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa

Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas.

Marisa Lajolo

O objetivo deste artigo é mostrar como ampliar a leitura em sala de aula pelo viés da intertextualidade, com vistas à formação de um leitor cuja concepção de leitura seja dialógica.

O fato de os textos dialogarem com outros textos que lhes precederam levou Beaugrand & Dressler (1981 *apud* KOCH, 2003, p. 59) a apontarem a intertextualidade como um dos critérios de textualidade. A compreensão na leitura e a produção de textos dependem assim do conhecimento acerca dos mais variados textos e das suas relações com intertextos.

1 Intertextualidade: diálogo entre textos

O termo que Mikhail Bakhtin (1993, p. 88) aponta como característica essencial da linguagem e seu princípio constitutivo é o dialogismo:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Fundamentando-se, sobretudo, nos estudos de Bakhtin acerca do dialogismo textual e polifonia, Júlia Kristeva (1969, p.146 apud LEITE, 1997, p. 30) chega à noção de intertextualidade, termo por ela criado e assim, conceituado: *Todo texto se constrói como mosaico de citações e é absorção e transformação de um outro texto.*

Vale ressaltar, entretanto, como afirma Tânia Carvalhal (1986, p. 53-54) que:

[...] a repetição (de um texto por outro, de um fragmento em um texto, etc.) nunca é inocente. Nem a colagem nem a alusão e, muito menos, a paródia. Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo?) o re-inventa.

Esse processo de atualização, renovação ou re-invenção ocorre de tal forma que, quando citamos um texto ou parte dele em outro espaço, o seu estatuto, sua própria natureza muda. Sendo assim, a partir de que altura se pode falar de presença dum texto noutra, em termos de intertextualidade? Uma resposta a essa pergunta encontra-se em Jenny (1979, p.14) quando comenta acerca das fronteiras da intertextualidade. Jenny fala de intertextualidade fraca que se restringe a uma mera reminiscência ou a re-utilização de uma imagem, sem que isto pressuponha, de imediato, uma relação de um texto para outro texto.

É importante, portanto, enquanto professores e leitores, estarmos atentos a essas relações para instrumentalizar o aluno a olhá-las sob vários ângulos e em níveis variáveis.

1.1 Formas de relações entre textos

Há várias formas de os textos se relacionarem entre si. Koch (1986), por exemplo, faz uma distinção entre intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito para mostrar como essas formas de relacionamento entre textos são bastante variadas.

1.1.1 Intertextualidade em sentido amplo

A intertextualidade em sentido amplo dá-se no nível do discurso, sendo ela uma condição de existência do próprio discurso. Nessa perspectiva, Maingueneau (1976, p. 39 *apud* KOCH, 2003, p.60) considera o intertexto como sendo um dos componentes imprescindíveis às condições de produção: “um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição”.

1.1.2 Intertextualidade em sentido restrito

A intertextualidade em sentido restrito consiste na relação de um texto com outros efetivamente produzidos que o precederam. Koch (2003, p. 62-64) considera os seguintes tipos de intertextualidade em sentido estrito:

1. De conteúdo X de forma/contéudo, descartando porém a possibilidade de uma intertextualidade apenas de forma, tendo em vista que “toda forma enforma/emoldura um contéudo”.

De acordo com Koch, a intertextualidade de conteúdo ocorre, por exemplo, quando há relação entre textos científicos de uma mesma área ou corrente do conhecimento, que utilizam conceitos e expressões comuns já definidos em outros textos daquela área ou corrente, como por exemplo, a relação entre diversas matérias de um mesmo jornal sobre tal assunto; a relação entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero (por exemplo, as epopéias).

A intertextualidade de forma/contéudo ocorre, por exemplo, na imitação ou na paródia, para obter efeitos específicos, estilos, registros e variedades de língua. Os textos cuja linguagem reproduzem a linguagem bíblica, a de um determinado escritor ou de um dado segmento da sociedade.

2. Explícita X Implícita.

Alguns elementos definem a intertextualidade explícita tais como: a citação da fonte do intertexto, como acontece no discurso relatado, nas citações e referências, nos resumos, resenhas e traduções. Na conversação, as retomadas dos textos do parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo são também mecanismos da intertextualidade explícita.

Já na intertextualidade implícita não há uma menção direta ao texto fonte, exigindo que o leitor o recupere na memória para construir o sentido do texto. Exemplos desse tipo de intertextos são as alusões, as paródias, alguns tipos de paráfrase e de ironia.

3. Das semelhanças X das diferenças.

Na intertextualidade das semelhanças, o texto apropria-se do intertexto seguindo a sua orientação argumentativa. A argumentação de autoridade é um exemplo da intertextualidade das semelhanças. Já na intertextualidade das diferenças o texto apropria-se do intertexto para ridicularizá-lo, para mostrar sua não pertinência, para questioná-lo (paródia, ironia, estratégia argumentativa da concessão ou concordância parcial). Neste caso o texto subverte o intertexto.

4. Com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico.

Em geral, o termo intertextualidade é atribuído apenas para a relação de um texto com intertexto alheio, reservando-se a denominação de intra ou autotextualidade para o intertexto próprio. Quando as enunciações têm por origem um enunciador indeterminado, como é o caso de provérbios e ditos populares, o intertexto é atribuído a um enunciador genérico.

Como vimos existem várias formas de os leitores dialogarem com o texto e os textos dialogarem entre si. É preciso saber escutar esses diálogos e construir outros. Cada leitor tem diferentes repertórios de leitura. Existem leitores mais amadurecidos que outros. Para Lajolo (1997, p. 106-107), “Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu”.

2 Gêneros textuais e intertextualidade

O surgimento sempre iminente de novos gêneros textuais no cotidiano da sociedade atual modifica sobremaneira a nossa forma de nos relacionar com a leitura e a escrita tendo em vista que agora o fazemos tanto pelos meios impressos como pelos meios eletrônicos de comunicação.

A rapidez com a qual circulam as informações no mundo atual deve-se não apenas a tecnologias eletrônicas em si, mas também a forma como nós significamos essas tecnologias e delas nos apropriamos para comunicarmos e acessarmos mais rápido diferentes produções lingüísticas – orais e escritas – em diferentes esferas sociais.

Essa comunicabilidade e acessabilidade são possíveis, em grande parte, graças a redes de relações – intertextualidade – que estabelecemos com os gêneros textuais produzidos por gerações que nos precederam historicamente e graças às relações que estabelecemos com os diferentes textos que nós produzimos, hoje, em tempo real e virtual.

É nessa perspectiva que Bronckart (1999, p. 100) vê o intertexto como sendo “constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”.

Antes de Bronckart, porém, Bakhtin (1984, p. 285) já afirmara que “se os gêneros (do discurso) não existissem e se não os dominássemos, e se nos fosse necessário construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível”. Eis aí a importância de diversificarmos a nossa leitura, ampliando-a para a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente no domínio privado e no público. Dispostos dessa bagagem de leitura a cada nova leitura, no processo da intertextualidade.

2.1 Ampliando a leitura dos gêneros textuais em sala de aula pelo viés intertextual

Como temos afirmado nesta coletânea, o trabalho com a compreensão da leitura é fundamental para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. É nesse sentido que os textos apresentados

nesta coletânea afirmam de forma reiterada uma concepção de leitura com implicações para um ensino de compreensão do texto como um produto histórico-social e de uma concepção de língua enquanto prática social. O que se traduz em um ensino de leitura cujo objetivo central é desenvolver no aluno a capacidade de relacionar os textos lidos na escola a outros já lidos e ouvidos também por ele dentro e fora desta. Como forma de ilustrar essa rede de relações que o aprendiz, como qualquer leitor, precisa tecer durante a leitura mostramos um excerto do belíssimo poema de João Cabral de Melo Neto:

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seu grito de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos

(Excerto extraído de NETO, João Cabral de Melo. *Tecendo a Manhã*, 1979, 19-20)

Considerando as concepções de leitura e suas implicações pedagógicas, é importante resgatar depoimentos, memórias de professores do ensino fundamental para compreender e analisar como esses docentes vêm e se relacionam com a leitura. Que vozes estão presentes em seus discursos e de que forma essas vozes demonstram ampliação da leitura em sala de aula, sobretudo pelo viés intertextual. A intertextualidade é um elemento que pode determinar a previsibilidade das leituras de um texto.

Elegemos aqui exemplos que nos foram apresentados durante atividades com intertextos desenvolvidas por docentes-alunas do Curso de Extensão “Práticas de Leitura do Ensino Fundamental I e II”, promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL – no período de setembro a dezembro de 2005.

Atividade 1

O grupo formado pelas professoras Fernanda Guerra de Melo, Iara Maria da Silva Almeida, Ridelma Jacienne da Silva, Dacymar Thomé da Rocha, Lindaura de Melo Gomes Ferreira¹ apresentou duas paródias: a primeira, “Oração da escola” remete à canção-mensagem “Oração pela família”, do Pe. Zezinho scj; a segunda, publicada em um jornal local, parodia a Oração de São Francisco para , através do jogo intertextual, fazer uma crítica a um determinado fato: *o mensalão*.
Leiamos os textos:

Oração pela escola

Que nenhuma escola comece em qualquer de repente.
Que nenhuma escola termine por falta de amor.
Que ela esteja pra comunidade de corpo e de mente.
E que nada destrua o que a educação semeou.
Que nenhum aluno fique fora da escola.
Que o egoísmo não esterilize o projeto escolar.
Que ninguém se obrigue a viver sem nenhum horizonte.
Que se viva o ontem, no hoje e em função de um depois
A educação comece e termine sabendo aonde va.
Que o professor se sinta feliz , com prazer de ensinar.
Que a escola ofereça aconchego, ternura e saber.
Que alunos conheçam a força de ler e escrever.
Abençoa, Senhor, as escolas, amém.
Abençoa, Senhor, a minha também.

Texto coletado por uma das professoras do grupo

¹ Fernanda Guerra de Melo (Escola Municipal dos Coelhos / 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental); Iara Maria da Silva Almeida (Escola Cruz de Rebouças, Educação Infantil e Fundamental I); Ridelma Jacienne da Silva (Escola Municipal Diácono Abel Gueiros / 3º ano do 1º ciclo); Dacymar Thomé da Rocha (Escola Governador Carlos de Lima Cavalcanti / Série Fundamental II e Médio); Lindaura de Melo Gomes Ferreira (Escola Governador Carlos de Lima Cavalcanti/ 8ª série).

Oração da CPI

Senhor

Fazei-me instrumento

De Vossa reeleição...

Onde houver gorjeta, que eu leve um milhão.

Onde houver acerto, que vença o meu preço

Onde houver mutreta que eu mostre a mala preta

Onde houver ócio, que eu feche o negócio.

Onde houver propina, que não fique na esquina

Que eu possa me arrumar,

Onde houver prazo, que eu receba à vista,

Ó Mestre,

Fazei com que eu continue honrando,

A confiança do seu cheque em branco,

Negociando sem ser inquirido

E ‘cepeindo” pra Caimã.

Pois é dando que se recebe.

É sonogando que se é libertado.

É emagrecendo que se engorda

Para a vida eterna....

Texto publicado em jornal local (PE)

Destacamos aqui a paródia cuja compreensão requer a recuperação de sentidos em uma camada mais profunda do texto. É preciso deixar claro para os aprendizes que a paródia é um processo de recriação do texto alheio não mais para afirmar o sentido deste, mas para subvertê-lo, por este fato consiste na apropriação do texto com a intenção de desconstruí-lo.

Para uma maior compreensão desse mecanismo de construção e desconstrução textual, revisitemos um pouco a etimologia da palavra

paródia. Ela se origina em *para-ode* cujo significado é canto paralelo, um contracanto que se opõe ao canto original. Por isto ela está tão presente nas manifestações literárias de algumas estéticas de vanguarda como o modernismo brasileiro. E tem sido um recurso utilizado em tantos gêneros como letra de música, gêneros humorísticos, sobretudo quando estes visam à crítica social e política, como é o caso da Oração da CPI. Já na Oração pela escola, identificamos muitas semelhanças com o texto-matriz, chegando a forçar alguns períodos como, por exemplo, a escola terminar por falta de amor na tentativa de conservar o texto-matriz.

Atividade 2

Ao ser apresentado, para o grupo de professoras do Curso de Extensão, o poema *Torta de cebola para prender namorado*, de imediato, foi evidenciado o diálogo com uma receita. Nesse caso, temos a questão da intertextualidade entre gêneros textuais, na qual se evidencia, na verdade, uma mescla de funções e formas de gêneros textuais diversos num dado texto.

Torta de cebola para prender namorado

Minha avó já dizia
que homem se prende
é pela boca
os tempos estão mudados
hoje são muito diferentes
os namorados
mas pelo sim pelo não
vai neste poema uma torta
caprichada
faça a massa com farinha
manteiga uma gema de ovo
e de sal uma pitada
depois corte um quilo

de cebolas graúdas
(aproveite para chorar antigas
mágoas esquecidas)
ponha margarina na panela
e deixe a cebola dourar
bata três ovos inteiros
e despeje tudo lá dentro
ponha queijo ralado
alguns segredos delicados
e bastante noz-moscada
assim está pronto o recheio
agora é só assar em forno brando
e servir bem quente com muitos
beijos e vinho branco

Murray, Roseana. *Fruta no ponto*. São Paulo, FTD, 1986.

Torta de cebola

Ingredientes:

-Massa salgada de sua preferência na forma

Massa: 2 xícaras (chá) de trigo
1 xícara (chá) de maisena
4 colheres (sopa) de margarina ou ½ xícara (chá) de
margarina
2 ovos
1 colher de sopa de fermento em pó
2 colheres de sopa de queijo ralado

Recheio: 2 cebolas médias em rodelas
2 colheres de sopa de margarina para dourar a cebola
Bacon em cubinhos a gosto
1 copo de maisena

Modo de Preparo: Numa tigela colocam-se todos os ingredientes e mistura-se com a mão até obter uma massa homogênea. Deixe a massa descansar por trinta minutos num refratário untado com pouca manteiga e espalhe a massa.

Obs.: Enquanto a massa descansa, prepare o recheio.

Recheio: Doure a cebola e o bacon na manteiga, acrescente o leite com a maisena dissolvida, mexa bem até formar um creme, acrescente o sal e a noz moscada.

Receita apresentada pela professora Danielle da Mota Bastos

Atividade 3

O grupo formado pelas professoras Renata Araújo Jatobá de Oliveira, Sandra de Amorim Silva, Rosa de Fátima Alves do Amaral, Paula de Rocha Gomes² apresentou uma propaganda que faz intertexto com a música “Coração de Estudante”, interpretada pelo cantor Milton Nascimento.



Propaganda de um colégio particular da cidade de Recife, cuja veiculação ocorreu no Jornal do Commercio nos meses de novembro e dezembro, nos finais de semana.

² Renata Araújo Jatobá de Oliveira (Escola Municipal Professor Moacyr de Albuquerque/ 2º ano, 2º ciclo); Sandra de Amorim Silva (Escola Municipal Professor Aderbal Galvão / 1º ano 2º ciclo – 3ª série); Rosa de Fátima Alves do Amaral (Escola Municipal Vasco da Gama / 2º ano 2º ciclo); Paula de Rocha Gomes (Escola Municipal Professor Carmelo / 2ª série).

Sugestão de atividades:

Trabalho de estudo sobre que mensagens a imagem da propaganda “Coração de Estudante Campeão” quer passar. Trabalhos com a música “Coração de estudante” de Milton Nascimento. Leitura e análise sobre as mensagens da música, comparações com a propaganda. Leitura compartilhada com os grupos das estrofes da música. Análise da letra. Construção de texto oral, trabalho com a amizade, entre outras atividades.

Atividade 4

O grupo formado pelas professoras Helena Pereira Silva, Ana Larissa Bezerra de Lima, Marleide de Souza Oliveira Sobrinho, Cecília de Moraes Dantas, Francisca Soares de Lima, Idalina Maria Figueiredo de Oliveira³ apresentou uma atividade com a história Chapeuzinho Vermelho:

1ª Etapa

- a) Resgatar oralmente dos alunos as versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” e discutir sobre elas;
- b) Ler a versão de Charles Perrault
- c) Fazer uma dramatização do conto.

2ª Etapa

- a) Ler a versão (paródia) “O chapeuzinho amarelo” de Chico Buarque e fazer analogias entre a versão tradicional e a de Chico Buarque;

3ª Etapa

³ Helena Pereira Silva (Escola Municipal Nova Santana / 3ª série do Ensino Fundamental); Ana Larissa Bezerra de Lima(Escola Municipal Nossa Senhora dos Prazeres / 2ª Série do Ensino Fundamental); Marleide de Souza Oliveira Sobrinho (Escola Humberto Lins Barradas / 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental/EJA); Cecília de Moraes Dantas (Escola José Collier / Ciclo II -1ª série); Francisca Soares de Lima (Escola Municipal Presidente Kennedy / 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental); Idalina Maria Figueiredo de Oliveira (Escola Arminio Guilherme dos Santos / 1ª série do Ensino Fundamental I).

- a) Apresentar aos alunos uma propaganda da Greenpeace que aborda a questão do meio ambiente com a personagem Chapeuzinho Vermelho
- b) Discutir com os alunos as seguintes perguntas:
- A propaganda vale-se do recurso da intertextualidade para identificar um problema ambiental sério. Que problema ambiental é esse?
 - A relação intertextual é estabelecida com qual texto?
 - Como se estabelece essa relação intertextual?



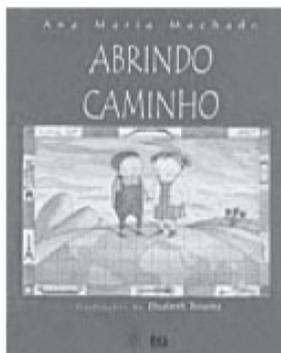
(Propaganda do GREENPEACE, desenho adaptado pela professora Ana Larissa Bezerra de Lima do livro: ATAURRI, Maria Luíza; FONTARE, Marcelo Nogueira et alii. PORTUGUÊS. VOLUME ÚNICO. São Paulo: Editora Moderna,

Atividade 5

O grupo formado pelas professoras Glória Lúcia Figueirôa Paes Barreto, Maria Iolanda Monteiro Pinto, Lílían de Oliveira Braga⁴ sugeriu

⁴ Glória Lúcia Figueirôa Paes Barreto (Escola Municipal Cristiano Cordeiro / 2º ano – 2º ciclo); Maria Iolanda Monteiro Pinto (Escola João Fonseca / 5ª e 7ª série); Lílían de Oliveira Braga (Escola Municipal Cristiano Cordeiro / 1º ano – 1º ciclo)

uma atividade com o livro *Abrindo Caminho*, de Ana Maria Machado, Editora Ática, 2003 e a canção *Águas de março* de Tom Jobim .



Abrindo Caminho é mais que uma história... Mostra personagens importantes do passado, desbravadores que enfrentaram a selva, o deserto, o oceano, o céu... Gente de verdade que conseguiu transformar obstáculo em caminho, inimigo em amigo, fim em começo. E quantos caminhos foram abertos! Quem são esses personagens? Você é capaz de descobrir? E quantos caminhos existem ainda por abrir!

Capturado do site www.editoraatica.com.br acessado em 06 de março de 2006.

Águas De Março

Composição: Tom Jobim

É pau, é pedra, é o fim do caminho

É um resto de toco, é um pouco sozinho

É um caco de vidro, é a vida, é o sol

É a noite, é a morte, é um laço, é o anzol

É peroba do campo, é o nó da madeira

Caingá, candeia, é o Matita Pereira

É madeira de vento, tombo da ribanceira

É o mistério profundo, é o queira ou não queira

É o vento ventando, é o fim da ladeira

É a viga, é o vão, festa da cumeeira (...)

Roteiro da aula

- Entregar letra da música/ leitura/ autor;

- Cantar com o grupo a música;
- Leitura do livro *Abrindo Caminho*;
- Conversa com o grupo sobre o texto, resgatando em que sentido eles se parecem na mensagem;
- Registro do ponto de vista da turma em cartaz.

Trabalho em grupo

- Distribuir para cada grupo uma parte que fala de uma personagem para eles descobrirem qual é;
- Refletir sobre a importância dos caminhos que estas personagens abriram para a história do mundo;
- Entregar livro para pesquisa que fale do personagem;
- Pesquisar novos personagens para produzir um novo texto (um novo livro).

Atividade 6

O grupo formado pelas professoras Gracy Kelly Barros, Helena Baltar de Oliveira, Danielle da Mota Bastos, Audjane Gertrudes Marques da Silva, Edna Maria de Lima Santos⁵ apresentou uma atividade direcionada para o ensino fundamental II que tinha como tema *O amor*.

Roteiro de aula

- Levantamento das idéias dos alunos sobre o amor
- Reflexão acerca do versículo bíblico que fala sobre o amor (1 Coríntios 13:1)
- Traçar um paralelo entre o conceito de amor na atualidade e o do versículo bíblico

⁵ Gracy Kelly Barros (Escola Municipal Sônia Maria de Araújo Souza / 2º ciclo – 2º ano); Helena Baltar de Oliveira (Escola Municipal Padre / Antônio Henrique / 3ª e 4ª séries); Danielle da Mota Bastos (Escola Dona Maria Tereza Corrêa / 6ª série do Ensino Fundamental); Audjane Gertrudes Marques da Silva (Escola Municipal Professor Simões Barbosa / 2ª série); Edna Maria de Lima Santos (Escola Inês soares de Lima/ 3º ano – 1º ciclo; Escola Henrique Dias / 4ª série)

- Leitura do soneto de Camões
- Audição da música *Monte Castelo* de Legião Urbana,
- Reflexão sobre as três abordagens sobre o amor (intertextualidade)
- Pesquisa sobre Monte Castelo (atividade interdisciplinar)

Soneto

Luis Vaz de Camões

Amor é um fogo que arde sem se ver,

É ferida que dói, e não se sente;

É um contentamento descontente,

É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;

É solitário andar por entre a gente;

É nunca contentar-se de contente;

É cuidar que se ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;

É servir a quem vence, o vencedor;

É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor

Nos corações humanos amizade,

Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Monte Castelo

Legião Urbana

Composição: Luiz de Camões e Renato Russo

Ainda que eu falasse a língua dos homens.

E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal.
Não sente inveja ou se envaidece.
O amor é o fogo que arde sem se ver.
É ferida que dói e não se sente.
É um contentamento descontente.
É dor que desatina sem doer. (...)

3 Sugestões de caminhos para o trabalho com a intertextualidade

Diferentemente daquilo que as professoras mencionadas no primeiro capítulo deste livro falam sobre as suas experiências com o aprendizado da leitura, um cotidiano da sala de aula em que se inclui a construção e a desconstrução de diferentes gêneros textuais dar espaço não apenas às atividades propostas em manuais didáticos de Língua Portuguesa, mas também ao ensino de gêneros textuais cujos usos e finalidades permitam aos alunos se inserirem nos diferentes contextos de uso da linguagem.

Afirmamos assim a entrada na escola tanto dos textos literários já bem representados nos livros didáticos como também de textos de outros domínios discursivos como é caso dos textos jornalísticos, científicos, religiosos, políticos, humorísticos, etc. Vale ressaltar que ao falarmos em gêneros literários não estamos nos referindo somente aos clássicos da literatura mas reconhecemos também os gêneros da literatura popular como o Cordel, por exemplo, cuja compreensão requer como os demais textos o exercício de relacionar durante a sua leitura uma gama de outros escritos certamente já lidos e/ou ouvidos pelos alunos.

O trabalho com a intertextualidade, porém, não é um jogo de vale-tudo. Como todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula, o ensino do intertexto tanto na leitura como na escrita precisa ser planejado. Vale lembrar aqui a importância do planejamento para o

trabalho com a leitura conforme nos foi mostrado no capítulo 3 desta coletânea. O planejamento das atividades com intertextos requer a escolha do gênero a ser trabalhado; a delimitação dos objetivos da leitura; e conhecimento dos elementos identificadores do diálogo entre textos. Esses elementos precisam ser conhecidos pelos professores e explicitados no processo ensino-aprendizagem da leitura em virtude da importância de os alunos observarem as diferentes maneiras pelas quais um texto interage com outros textos.

A leitura de gêneros jornalísticos como reportagens, artigos de opinião e de gêneros científicos como artigos, resumos, resenhas são exemplares representativos da intertextualidade explícita cuja presença na escola deve-se fazer não apenas sob forma esparsa, como nos livros didáticos, e sim através da coleta de textos nos diferentes suportes textuais por professores e alunos, bem como em coletânea de textos que versem sobre um mesmo tema.

Uma outra forma de construir a intertextualidade é remetê-la às entrelinhas do texto como no intertexto implícito. O trabalho com a intertextualidade implícita precisa ser orientado no sentido de que o aluno resgate informações subjacentes ao texto. Essas informações podem ser encontradas tanto no co-texto como no contexto⁶.

4 Considerações finais

Adotamos neste estudo a idéia de Beaugrand e Dressler (1981 *apud* KOCH, 2003) de que a intertextualidade é um dos critérios da textualidade. Sendo assim, precisa ser ensinada, considerando-se a sua relevância para a construção dos sentidos dos textos. Vimos que tanto em sentido amplo como em sentido estrito há diferentes formas de intertextualidade (KOCH, 2003). Cabe a escola ajudar os aprendizes a desvelá-las.

⁶ A dimensão co-textual refere-se às propriedades internas do texto: o texto é constituído nos próprios fios de que se vale o produtor para tecê-lo; concretizado na inter-relação entre o que é dito, como é dito e por que é dito desta forma e não daquela. A dimensão contextual refere-se às propriedades externas do texto, representa a abertura do texto literário à historicidade do homem, da sociedade e do mundo, quer no momento da sua produção, quer no momento - que são múltiplos e diversos momentos - da sua recepção (AGUIAR; SILVA, 1991, p. 296).

Esse desvelamento do intertexto supõe não apenas observar a superfície do texto, uma vez que não há intertextualidade apenas de forma (KOCH, 2003). Observar a superfície, no entanto, é importante, uma vez que nela se encontram pistas que sinalizam o diálogo do um texto lido com outros textos. Em práticas de leitura de gêneros textuais como resenha, resumos e traduções, por exemplo, em que a intertextualidade é explícita faz-se mister ensinar os alunos a observarem elementos textuais que remetem diretamente a outros textos como, por exemplo, o uso de aspas em citações literais. Exemplos de intertextualidade explícita podem ser vistos ao longo deste livro e são verificáveis nas citações entre aspas.

Não basta desenvolver nos alunos a capacidade de verificar marcas de intertextualidade no texto lido. É preciso mostrar aos aprendizes que as citações entre aspas representam pensamentos do outro tanto no discurso oral como no escrito, sobre quem recai todo o compromisso pelo dito. Sendo assim, é um mecanismo do discurso que permite aquele que o utiliza se colocar em uma posição de distanciamento em relação ao discurso do outro, bem como reforça o argumento de quem o cita, quando é usado como argumento de autoridade.

A escola precisa abrir-se para as diferentes maneiras de ensinar aos alunos as diversas manifestações dialógicas no ato da leitura para com os aprendizes instaurar um estado de mundo dinâmico, no qual convivem ao mesmo tempo ambivalências e contradições: “diferentemente do texto monológico, centrado em si mesmo, ‘oficial’ e ‘autoritário’, há um outro discurso em que várias vozes dialogam (polifonia) numa intertextualidade contínua numa visão bakhtiana (BARROS, 2002, p. 51).

Segundo Orlandi (2001, p.45):

Enfim, em termos de escola, o que gostaria de ressaltar é que as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece.

De forma geral, as diferentes manifestações da intertextualidade são de suma importância para a construção da coerência textual e

interferem conseqüentemente na construção dos sentidos do texto. Esse fato explica o porquê de insistirmos na importância dos professores do ensino fundamental I e II investirem no ensino da intertextualidade.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vitor Manoel. *Teoria da Literatura*. 8 ed. Coimbra: Almedina, 1991.

BAKHTIN, M. *Estétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

_____. *Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance*. São Paulo: Editora Hucitec e Editora UNESP, 1993.

BARROS & FIORIN (orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursivas*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CARVALHAL, Tania F. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 1986.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

FÁVERO, Leonor Lopes. Paródia e dialogismo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

JENNY, L. A estratégia da forma. INTERTEXTUALIDADES. In: *Poétique*, nº 27. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Kátia Maria Barreto da S. *Canção do exílio: reescrituras*. Recife, 1997. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – UFPE.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. & ZILBERMAN, Regina. *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. p. 58-77.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6.ed. São Paulo: Ed. Cortez / Ed. da UNICAMP, 2001 (Coleção passando a limpo)

O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos

Ana Carolina Perrusi Brandão
Ana Coêlho Vieira Selva
Marília de Lucena Coutinho

Diversos autores como Jolibert (1994), Kaufman e Rodriguez (1995), e Cavalcanti (1995) têm apresentado propostas para o ensino da língua portuguesa a partir do planejamento de projetos didáticos dirigidos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental (1997), e o Referencial Curricular Nacional, para a Educação Infantil (1998), observou-se um crescimento de publicações de relatos de experiências de professores sobre o desenvolvimento de projetos com seu grupo de alunos (ver, por exemplo, as revistas *Nova Escola*, *Amae Educando*, e a recente publicação do MEC “Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004”).

Apesar dos inúmeros exemplos de projetos atualmente disponíveis, perguntas como: “será que o que faço com meus alunos são projetos?”, “trabalhar com projetos e tema gerador é a mesma coisa?”, “como posso desenvolver um projeto com meus alunos?”, ainda estão presentes em encontros de formação continuada de professores.

O presente capítulo pretende, portanto, contribuir para o esclarecimento dessas questões básicas, discutindo ainda um exemplo de um projeto didático em que a leitura e a produção de textos se constituiu o foco das atividades realizadas. Espera-se, dessa forma, fornecer subsídios ao professor para elaborar e executar os seus próprios projetos.

1 Projetos didáticos: algumas definições

Jolibert (1994) afirma que um projeto se constitui em um trabalho para resolver um problema, explorar uma idéia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado. Destaca ainda que o produto de um projeto deverá, necessariamente, ter significado para quem o executa.

Igualmente, Leite (1996) enfatiza o uso de projetos didáticos como uma forma de intervenção em que as aprendizagens afloram com significado, desde que decorrem de tentativas para a solução de um problema. Assim, segundo a autora, ao se desenvolver um projeto, possibilita-se o debate e a troca de opiniões, favorecendo-se a construção da autonomia, bem como o compromisso com problemas sociais concretos observados pelas crianças.

O Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) conceitua projetos como “conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (p.57, vol. I). Nessa perspectiva, se considera que os projetos precisam partir de uma questão comum para todas as crianças, se constituindo em um desafio que possa ser enfrentado pelo grupo a que se dirige.

Hernández e Ventura (1998) advertem, por sua vez, que o trabalho com projetos implica uma concepção de ensino, uma forma diferente de levar as crianças a compreenderem os conhecimentos que circulam fora da escola e ajudá-las a construir suas próprias identidades. Contrário à idéia de projetos como uma simples metodologia, Hernández (1998) salienta que esse tipo de compreensão, que é a

mais freqüentemente encontrada, não muda a concepção educativa e não gera o repensar da mesma. Segundo ele, a grande importância do trabalho com projetos consiste em: (1) aproximar a escola da identidade do aluno, favorecendo a construção de sua subjetividade; (2) possibilitar que se rompa com a organização dos conhecimentos em uma ordem rígida e pré-estabelecida, como vêm sendo tratados nas disciplinas escolares; e (3) resgatar o que acontece fora da escola, aprendendo-se a dialogar de maneira crítica com todo o arsenal de informações veiculadas na sociedade.

A partir dessas definições, pode-se afirmar que o trabalho com projetos se constitui em uma possibilidade de reorganizar a própria prática escolar, discutir o currículo e articular o conhecimento científico formal às questões emergentes da própria sociedade. No nosso entender, os projetos são uma alternativa de superação de costumeiras seqüências de atividades desconectadas, muitas vezes, repetitivas e desprovidas de qualquer significado para os alunos; diferentemente disso, os projetos se configuram como uma possibilidade de organizar a atividade de ensino, considerando-se os interesses e a participação ativa dos alunos, bem como os conteúdos curriculares a serem tratados.

Em síntese, defendemos que o trabalho com projetos didáticos possibilita uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, à medida que, desde o início do projeto, há um problema a ser resolvido e um fim a ser alcançado (o produto final), que são de interesse de todos e que orientam e dão sentido a todas as atividades realizadas pelos alunos e pelo professor.

1.2 Projetos didáticos e tema gerador: diferenças e pontos de encontro

Segundo Kramer (1998), o trabalho com temas geradores pretende fornecer um contexto de maior significado para o ensino e a aprendizagem, promovendo-se uma articulação entre a realidade sociocultural em que estão inseridos a criança, seus interesses, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e os conhecimentos acumulados pela humanidade. Assim, busca-se escapar da fragmentação do

conhecimento e da repetição de atividades descontextualizadas, vazias de significado e de prazer. Nota-se, portanto, semelhantes intenções entre o trabalho com temas geradores e projetos didáticos.

Outro ponto em comum é que, assim como os projetos, os temas geradores podem ser propostos tanto pelos alunos, como pelos professores a partir de suas observações sobre os interesses de sua turma, ou mesmo a partir do seu próprio interesse em estudar um determinado tema com seu grupo. Além disso, o trabalho com temas geradores pretende garantir a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, que seriam integradas naturalmente sob um mesmo “guarda-chuva”, ou seja, o tema especificado.

Esse caráter de globalidade também está presente na concepção dos projetos didáticos, no entanto o fato de se levantar certas questões específicas a serem respondidas pelo grupo e estar marcado um produto final a ser alcançado desde o início do projeto parece trazer algumas diferenças importantes que serão discutidas em seguida.

No caso do trabalho com temas geradores, observamos que a definição acerca de como será a “culminância”, ou fechamento do tema, não é necessariamente prevista no início, sendo, geralmente, definida no decorrer do próprio trabalho. Com os projetos, porém, considera-se fundamental que essa “culminância”, ou em outras palavras, o que estamos chamando de **produto final**, seja **definido coletivamente** e no **início** de todo o processo. Assim, esse produto final é conhecido e compartilhado por todos, sendo o elemento motivador e norteador de todo o desenvolvimento do projeto. Nesse contexto, o objetivo da finalização para ambas as perspectivas de trabalho, temas geradores e projetos, adquire grau de importância bastante diferentes no contexto da atividade. Enquanto no caso dos temas geradores, a finalização surge como um fechamento de um ciclo de estudos¹, no trabalho com projetos didáticos, o produto final é um dos pontos-chave para o encaminhamento do projeto, pois, em princípio, deverá ser algo desejado pelo grupo, constituindo-

¹ As exposições dos diversos trabalhos feitos pelas crianças relativos a um tema têm sido uma das formas utilizadas no fechamento de um ciclo de estudos.

se no elemento motivador e direcionador das atividades a serem realizadas por alunos e professores.

A definição de um produto final que se quer alcançar, ou um problema que se quer resolver exige que se dê um recorte em um tema mais amplo. Tal exigência parece contribuir para mais uma diferença entre temas e projetos.

No trabalho com projetos, à medida que se define um problema a ser resolvido e um produto final que se deseja alcançar, que representa e comunica todo o estudo realizado pelo grupo, o “mergulho” que professores e alunos dão em relação ao conhecimento do tópico parece ser mais profundo. Por exemplo, se pretendemos fazer um projeto sobre “o frevo pernambucano”, iremos, inicialmente, levantar questões sobre esse tema, que possibilitarão um recorte mais específico ao nosso estudo: Como o frevo surgiu? Onde surgiu? Como se dança? Qual o vestuário tradicional? Também, a definição de um produto final, por exemplo, um livro e uma apresentação de frevo para toda a escola, direcionarão nossa pesquisa, levando-nos a pensar que informações serão importantes constar nesse livro e iniciar a busca para obter essas informações (seja em livros ou revistas sobre o assunto, vídeos, pessoas conhecedoras do tema, etc.).

Já no trabalho com tema gerador, em que não há um problema que mobilize e direcione o trabalho de pesquisa e um produto final definido e compartilhado desde o início dos estudos, corre-se um risco maior de cair-se em conhecimentos superficiais que, de fato, não ampliam significativamente os conhecimentos que se tinha sobre o tema antes de desenvolver o trabalho. Porém, não podemos considerar que é apenas o recorte no tema (maior ou menor) que garante um maior aprofundamento do estudo. A presença de questões a serem respondidas e de uma meta compartilhada (o produto final), com certeza, também mobilizam o grupo e o impulsionam a um maior aprofundamento nos tópicos estudados.

Finalmente, uma outra diferença entre projetos e temas geradores refere-se ao tratamento dado às diferentes áreas do conhecimento. Observa-se, no trabalho com temas geradores, uma certa “obrigatoriedade” de que todas as áreas do conhecimento sejam contempladas

no desenvolvimento do tema. Assim, se o tema gerador é o “ciclo natalino” deve-se, então, propor atividades nas áreas de matemática, ciências naturais, língua portuguesa, etc. Nota-se, muitas vezes, que o professor se vê ansioso por não conseguir cobrir todas essas áreas, passando horas tentando pensar sobre o que poderia trabalhar em uma determinada área, dependendo do tema gerador em questão. Dessa forma, o tema funciona como um mote para as atividades propostas, que não necessariamente estarão articuladas entre si. Por exemplo, o professor pode fazer com as crianças uma grande árvore de Natal, em seguida propor que resolvam problemas envolvendo presentes de Natal e, por fim, ler uma história que se passe nessa época do ano.

Embora tais atividades possam ser interessantes, não é exatamente esta a proposta de trabalho com projetos. Quando se define um projeto, não há qualquer obrigatoriedade de que todas as áreas do conhecimento sejam abordadas, serão tratadas apenas as áreas que naturalmente se integram aos objetivos pretendidos, às questões levantadas, considerando-se o produto que o grupo deseja alcançar. Dessa forma, a pergunta que o professor se deve fazer no planejamento do projeto não é sobre que atividades de matemática ou de ciências ou de língua portuguesa podem ser trabalhadas com as crianças e que estão articuladas com o tema tratado. A pergunta deve ser sobre que áreas do conhecimento podem contribuir para a realização do projeto e, então, que etapas ou atividades precisam ser encaminhadas. A partir daí, o professor deve pensar sobre como tais atividades podem ser melhor exploradas, considerando os objetivos e habilidades que pretende desenvolver em seus alunos, relativas às áreas de conhecimento envolvidas no projeto.

Enfim, vale lembrar que as etapas previstas num projeto estarão sempre ligadas, desde que fazem parte de um todo maior, que visa a responder às questões levantadas, proporcionando a execução do produto final que se quer alcançar. Essa articulação entre diferentes conteúdos em torno de um problema a ser resolvido é que possibilita a transformação das informações adquiridas nas diversas fontes, em conhecimento próprio e conectado à realidade.

2 Projetos didáticos de Língua portuguesa: re-significando o ler e escrever na sala de aula

Para materializar o que foi dito até agora, apresentaremos, nesta seção, um exemplo de um projeto didático², desenvolvido com crianças de uma 2ª série.

Antes disso, porém, é importante salientar que, independente da(s) área(s) de conhecimento que venha(m) a ser prioritariamente enfocada(s) no projeto (ciências naturais, artes, história, língua portuguesa, etc.), a leitura de textos de diferentes gêneros está frequentemente presente em projetos didáticos de qualquer natureza.

A esse respeito, Leal (2005), ao discutir a proposta de projetos como uma entre outras formas possíveis de organizar o trabalho escolar, destaca que:

[...] De modo geral, os alunos precisam ler textos científicos, com informações sobre o tema pesquisado, textos instrucionais, com orientações sobre como fazer experiências, textos jornalísticos, quando o tema assim o exige. (LEAL, 2005, p. 82)

Do mesmo modo, Leal (2005) chama a atenção para o fato de que os alunos também podem precisar escrever muitos textos durante o projeto, já que os:

[...] diversos textos lidos precisam ser estudados, e as informações relevantes precisam ser anotadas ou mesmo organizadas em esquemas, resumos, tabelas, gráficos, que são gêneros textuais de importância crucial no processo de escolarização. Além desses, são, ainda produzidos outros textos para divulgar os resultados do trabalho, ou mesmo para intervir na sociedade, em projetos que envolvem intervenção na comunidade.

Como veremos, no caso de projetos centrados no eixo da língua portuguesa, a leitura e a escrita se constituem o foco das reflexões

² Projeto elaborado pela professora Marília Coutinho, co-autora deste capítulo, quando lecionava a alunos da 2ª série, numa escola particular do Recife, em 2005.

nas atividades previstas para a execução do produto final. Vejamos, agora, o projeto elaborado pela professora Marília.

Projeto didático: *Contos de Assombração*

Objetivo	Ler e produzir contos de assombração para a elaboração de um “livro-coletânea” com contos elaborados pelos próprios alunos.
Faixa etária	8/9 anos.
Recursos materiais	Livros de literatura (contos de assombração e de fadas), papel ofício, xerox, lápis de cor, caderno dos alunos.
Duração	4 meses.
Proposta finalização	Produzir um livro com contos de assombração para ser exposto na Feira de Conhecimentos da escola.
Avaliação	Dar-se-á no decorrer de todo o projeto através da observação da participação e envolvimento dos alunos na realização das atividades e etapas propostas.

Conteúdos envolvidos:

- Linguagem oral; linguagem escrita: leitura e produção de contos, resenhas e convites; revisão textual; trabalho cooperativo e respeito às decisões do grupo.

Etapas previstas:

- Conversa inicial sobre a possibilidade de escrita de um livro de contos de assombração para ser exposto na Feira de Conhecimentos, um evento que, tradicionalmente, acontece na escola ao final do ano letivo;
- Leitura de diversos contos de assombração, originários de países diferentes. Leitura de contos de fada para que os alunos percebam possíveis semelhanças e ou diferenças entre esses dois gêneros literários;

- Produção semanal (individual ou coletiva) de um novo conto de assombração;
- Nas últimas quatro semanas que antecedem a Feira de Conhecimentos, iniciar o trabalho de escolha dos contos que serão incluídos no livro, como também atividades mais sistemáticas de refação textual;
- Produção de ilustrações para o livro;
- Após a seleção dos contos, iniciar o processo de organização do livro: definir como será a capa, o título, a ordem de apresentação dos contos e dos autores, o índice etc.;
- Escrita coletiva de uma resenha para ser apresentada na quarta capa do livro;
- Elaboração de convites dirigidos às pessoas da comunidade escolar e familiares informando sobre o lançamento do livro, na Feira de Conhecimentos;
- Reprodução de um livro para cada aluno e exposição dos volumes na Feira de Conhecimentos.

Ainda antes de apresentar o relato do projeto anunciado acima, é importante enfatizar a necessidade de se **registrar por escrito** as etapas previstas para o desenvolvimento do trabalho, como fez a professora Marília. É muito comum pensar que as atividades já “estão bem arrumadas na cabeça...” não sendo preciso investir tempo nesse trabalho de escrita. Reconhecemos, de fato, que o tempo do professor é curto, mas o tempo para planejar e efetivamente **escrever** as atividades previstas não pode ser dispensado. Ao colocar no papel suas idéias, certamente outras novas irão surgindo e ficará mais claro o que se pretende fazer, como viabilizar o que se pretende e que recursos serão necessários.

É este planejamento das etapas que também permite que alunos e professor, constantemente, avaliem o trabalho realizado e as etapas por vir, construindo, no grupo, a responsabilidade pelo desenvolvimento do projeto. Assim, o planejamento do projeto deve ser discutido e negociado com os alunos, constantemente, do início até o produto final. Essa discussão em grupo sobre o que já se fez e o que

ainda é preciso fazer favorece o envolvimento e comprometimento dos alunos, já que passam a compreender melhor a necessidade e importância das atividades que estão realizando. Além disso, os alunos vão aprendendo a estabelecer estratégias, distribuir tarefas e administrar o tempo em função do que devem fazer para o desenvolvimento do projeto. Também no grupo é possível aprender a trocar idéias e informações, fazer escolhas, opinar e ouvir diferentes pontos de vista e hipóteses, levantando alternativas para a solução dos problemas enfrentados.

A seguir, apresentamos, com ênfase no trabalho referente à leitura de textos, alguns trechos do relato da professora sobre o desenvolvimento do projeto “Contos de assombração”.

2.1 A história de um projeto

O começo...

Tudo começou ainda no primeiro semestre, quando, percebi que, a cada atividade de produção de texto, meus alunos demonstravam tanto desprazer que eu ficava incomodada. Eu havia sido professora de alfabetização por muitos anos e, nessa série, eu percebia que as crianças produziam textos com enorme prazer e disposição, mas, na segunda série, escrever era quase um suplício. Eu também tinha percebido que, nesse nível de ensino (de acordo com a rotina de horários organizada pela escola e entregue a mim), possuíamos raríssimos momentos de leitura de literatura infantil. Tudo que eles liam ou eram os textos do livro didático ou livros trazidos da biblioteca da escola. Esse também era um outro problema, porque a biblioteca era longe do espaço de nossa sala e nem sempre era aberta nos horários em que os alunos podiam ir.

[...] Decidi, então, disponibilizar livros de literatura na sala de aula para que as crianças tivessem maior possibilidade de acesso e resolvi que, a cada sexta-feira, eu leria um livro de literatura escolhido por mim ou por eles. Nessas horas, eu procurava fazer explorações de estratégias de leitura seguindo as orientações do livro de Isabel Solé. [...] Também passei a oferecer os meus livros (conseguidos nas editoras, comprados ou doados) para que as crianças escolhessem um para levar para casa e partilhar com os familiares a leitura. Essa

atividade dava muito certo porque as crianças sentiam que estavam levando bons materiais para lerem, já que “os livros eram da professora...” Na segunda feira, na volta para a escola, cada criança comentava um pouco o livro e indicava, ou não, a leitura dele para outros colegas. Foi nesse momento, também, que ensinei aos meus alunos a lerem a quarta capa do livro, que, em geral, traz uma pequena resenha (ou, às vezes, informações dos autores) e assim, a pessoa pode decidir se se interessa pelo livro sem obrigatoriamente ter que lê-lo por inteiro.

[...] Como essas propostas de leitura estavam dando certo, decidi, então, experimentar uni-la ao trabalho de produção textual. Já que escrever textos era mesmo um “terror” na minha sala, pensei em algo que pudesse mobilizar meus alunos, e a solução estava nos contos de assombração. Durante o primeiro semestre, com essa atividade de empréstimo de livros, percebi que esses contos eram sempre os mais procurados e que depois, nas conversinhas informais das crianças, os livros e as sensações por eles provocadas estavam freqüentemente presentes.

O projeto propriamente dito...

Na volta das férias, propus o projeto de elaboração de um livro com contos de assombração para a Feira de Conhecimentos. Lancei a proposta e eles toparam de cara! Então, toda sexta-feira, eu mesma lia um conto de assombração e não disponibilizava esse livro para empréstimo, justamente porque, após o início do projeto, eles viraram objeto de grande desejo por parte das crianças: elas me pediam para ler todo o tempo, pediam para ver as ilustrações e eu mostrava para despertar ainda mais o interesse e para, a partir delas, explorar estratégias de antecipação da história. Cada sexta-feira, às 13h15, as crianças já me perguntavam: “tem história de assombração hoje?” E assim, di7vidi minha rotina de trabalho nas sextas entre leitura do conto e produção escrita, por parte das crianças, de um conto de assombração.

Lemos muitas histórias, comparamos com outros contos, listamos no quadro quais eram as suas principais características (começavam geralmente com uma descrição dos personagens, do ambiente onde se passava a história, uso do “era uma vez” para abrir a história, mas, sobretudo, de: “numa

noite de chuva”, numa noite qualquer de lua cheia”, entre outros). Tudo isso era apontado por mim, pelos alunos e anotado como numa espécie de “roteiro” da produção. Assim, quando íamos escrever, líamos do quadro o que não poderíamos esquecer se queríamos ter um conto de assombração.

[...] Também fizemos uma atividade que considero interessante. Depois que os alunos produziam o texto, eu trocava os cadernos deles para que as crianças levassem para casa o trabalho do colega para ler com os pais e, estes, deveriam enviar comentários sobre a produção. Nada de correção ortográfica ou gramatical, e sim, comentar se esta era mesmo uma história de assombração ou não e os porquês! A cada segunda feira, as crianças liam em voz alta a história que tinham apreciado com seus familiares, falavam um pouco sobre os comentários dos pais e abríamos a “rodada” de avaliações por cerca de 30 minutos.

Depois de três meses de trabalho, chegou o momento de cada um eleger sua melhor produção para compor o livro. [...] o trabalho de revisão textual vinha sendo feito, mas, como este seria um conto que iria compor um livro, precisava ainda de mais de atenção! As crianças trocaram os textos entre si, eu levei textos delas para apreciação no grande grupo, até que o trabalho de revisão foi concluído.

Combinamos de fazer resenhas com o nosso livro, tanto para despertar o interesse das pessoas, como também para, “prevenir” sobre o conteúdo “assustador do livro!!” Assim, relemos as resenhas dos livros de assombração, relemos outras resenhas e elaboramos uma coletivamente, onde eu fui a escriba do grupo.

Como o livro despertou muito interesse das famílias, pensei que seria interessante aproveitar o momento da feira para produzirmos convites “mais pessoais”. Assim, utilizamos o convite da escola como referência e produzimos outros com ilustrações e chamadas do tipo: “Você está convidado a morrer do coração...”; “Venha se encontrar com o Zumbi Sangrento...”; “Você vai morrer de pavor...”.

E assim, na antepenúltima semana de aula, fomos à Feira de Conhecimentos expor nosso livro que, fez tanto sucesso que já comecei a pensar no próximo projeto!

3 Reflexões finais

O relato acima mostra, claramente, como a proposta de projetos pode articular as atividades de leitura e escrita de modo significativo. A professora inicia seu relato colocando um problema que constatou em sua sala: “escrever textos era um suplício”. A partir daí, adota a leitura como uma possibilidade de aproximar as crianças do texto escrito, busca ampliar as oportunidades de acesso a bons textos e estimula a conversa na roda sobre os textos lidos.

No segundo semestre do ano, atenta ao gosto de seus alunos por contos de assombração, Marília propõe um projeto de escrita de um livro, dando resposta a sua preocupação inicial. Acompanhando seu relato, evidenciamos como a leitura parece ter um impacto no desejo e na competência ao escrever. O trabalho que desenvolveu com as crianças, com a colaboração de seus familiares, de atentar para as características do gênero em foco e a sistematização desses elementos num “roteiro” para a produção escrita, certamente, diminuiu o “suplício” que o ato da escrita representava para as crianças. Estas, agora, tinham uma finalidade e motivação para escrever, e, cada vez mais, se familiarizavam com os temas que costumam aparecer em contos de assombração e com os elementos estruturais presentes nesse gênero textual. Tais conhecimentos, por sua vez, também contribuíam para gerar conteúdos apropriados para seus textos e na produção de seqüências lingüísticas adequadas.

Também destacam-se, no projeto, as inúmeras oportunidades de leituras e releituras com diferentes finalidades. As crianças liam para conhecer novos contos nos livros ou escritos por colegas, liam para rever e melhorar os textos produzidos, liam para buscar informações, para entender melhor ou para se inspirar e produzir seus próprios escritos. O projeto proporcionou ainda a leitura de outros gêneros textuais (resenhas e convites) que, embora tenham sido enfocados mais brevemente e de modo menos sistemático, também foram importantes para a produção do produto final planejado.

Por fim, temos observado que, ao realizar um projeto, o professor necessita aprofundar seu conhecimento na área enfocada e, com isso,

também descobre e aprende junto com seus alunos. Hoje, certamente, Marília sabe mais sobre contos de assombração do que sabia antes do projeto que desenvolveu. Por esse motivo, pode-se afirmar que o trabalho com projetos também traz mais motivação e significado para as atividades que o professor realiza no cotidiano. Assim, *mãos à obra!*

4 Referências

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997.

_____, *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998.

CAVALCANTI, Zélia. (org.) *A história de uma classe: alunos de 4 e 5 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana María & RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRAMER, Sônia. (coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1998.

LEAL, Telma F. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi e MENDONÇA, Márcia (orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Lúcia Helena A. Pedagogia dos projetos: intervenção no presente. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 8, março/abril de 1996, p. 24-33.

A literatura e o relato autobiográfico na formação de professores leitores

Ester Calland de Sousa Rosa

Não é incomum ler num jornal, ouvir num programa de rádio ou ver num telejornal alguma reportagem que indique que os brasileiros, de um modo geral, se caracterizam por serem leitores de poucos livros, com média anual de leitura de dois títulos por habitante. Em algumas dessas peças jornalísticas (nem sempre fundamentadas em estudos de maior credibilidade científica), a precariedade na formação profissional e o perfil de leitura dos professores aparecem como fatores responsáveis por esse quadro, que coloca o país e os cidadãos, de um modo geral, numa situação de desvantagem no que se refere ao acesso e usufruto dos bens da cultura letrada.

Outro tipo de material que circula, ora num circuito mais acadêmico, ora também na grande imprensa, são os resultados obtidos em levantamentos de desempenho de estudantes de escolas públicas em testes de língua portuguesa, aplicados em escala local, nacional ou mesmo internacional (a exemplo do SAEPE, em Pernambuco, da

ANEB e ANESC¹ e o INAF², em nível nacional e PISA, aplicado mundialmente). Também esses dados têm contribuído para levantar preocupações quanto às competências de leitura e escrita que vêm sendo desenvolvidas no ambiente escolar, o que resulta em pouca familiaridade de estudantes do ensino fundamental com textos e, conseqüentemente, dificuldades em lidar, de forma competente, com a informação escrita.

Corroborando esse tipo de análise, no campo da pesquisa educacional, alguns estudos têm apontado para um perfil de leitura de professores, que apresenta várias limitações. Essas pesquisas normalmente se referem ao segmento de educadores que atuam na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, contingente este formado prioritariamente por mulheres, com nível de formação Normal Médio ou curso superior em Pedagogia e que têm sofrido com uma histórica desvalorização profissional.

Nesse sentido, professores já foram identificados como leitores “escolares” (BATISTA, 1998) que demonstram pouca familiaridade com a leitura de outros materiais além daqueles que circulam na escola e que desenvolvem estratégias de leitura restritas às finalidades escolares. Também já foram caracterizados como consumidores de produtos da indústria cultural (SETTON, 1994), que lêem eminentemente títulos de leitura “fácil” e de pouco prestígio acadêmico, como *best-sellers*, livros de auto-ajuda e literatura de bolso dirigida ao público feminino. Nessa mesma direção, delinea-se um perfil de educadores cujo capital cultural os identifica com as camadas pouco letradas da sociedade (GATTI, 1998), que poucas vezes freqüentam livrarias e bibliotecas, não têm uma maior experiência como público de teatro, de cinema e quase nunca participam de mostras de artes visuais.

Ainda nesse campo de textos que ajudam a compor imagens de professores em suas relações com a leitura, na literatura dirigida às

¹ Com a Portaria 931/2005, o Ministério da Educação institui que o sistema nacional de avaliação passe a ser composto por duas instâncias: o ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, que tem aplicação universal, e deve subsidiar a gestão escolar como um todo, e o ANEB (que vem substituir o SAEB) – Avaliação Nacional da Educação Básica, com aplicação amostral, voltado para estudos comparativos, em âmbito nacional.

² O Índice Nacional de Alfabetismo Funcional

crianças e em biografias de escritores lembrando experiências escolares, as professoras encarregadas da alfabetização ou das séries iniciais do Ensino Fundamental aparecem, com certa regularidade, expressando dificuldades para entender o imaginário infantil e conduzindo práticas de ensino da leitura mecânicas e centradas na memorização das conexões entre fonemas e grafemas. São exemplos dessa imagem de professoras de leitura as lembranças escolares registradas por Graciliano Ramos (em *Infância*) e Ascenso Ferreira (no poema *Minha Escola*) bem como as professoras descritas por Lia Zats (em *Galileu, leu*) e por Sylvia Orthof (em *Um pipi choveu aqui*).

Desse conjunto de fontes – mídia impressa e áudio-visual, estatísticas educacionais, textos acadêmicos, literatura autobiográfica e textos escritos para crianças – uma conclusão apressada seria a de que as professoras que lidam com crianças em fases iniciais de escolarização não dispõem de condições básicas para se apresentarem como modelos de leitores e, desse modo, estariam em dificuldade para desempenhar o papel de mediadoras na constituição de novas gerações de leitores. Mesmo considerando que essa é uma conclusão simplista e que pode não corresponder plenamente à realidade, podemos argumentar que é preciso encontrar formas de reverter esse quadro, tanto do ponto de vista da mudança nas práticas leitoras de professoras, quanto nas representações que circulam socialmente acerca de seu perfil de leitura.

É claro que não existe uma solução única e simples, e que nem tudo depende da formação docente, mas o argumento central deste capítulo é que a leitura de textos literários, em oficinas de leitura compostas por rodas de contação de histórias, leitura compartilhada, em voz alta, seguida de conversas sobre textos, pode ser uma estratégia para incrementar a intimidade de professores com livros e histórias e, desse modo, favorecer uma intervenção pedagógica mais qualificada. É claro que não podemos esquecer as condições de vida e de trabalho dos professores, afinal, como nos disse uma professora, no curso de Extensão “Práticas de Leitura no ensino fundamental”, promovido pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem, no período de setembro a dezembro de 2005” – “se eu não precisasse

correr tanto!”, teria mais condições de ler. É evidente, também, que a extensa e extenuante jornada de trabalho pode ser um fator a mais no afastamento da leitura, mas existem outros fatores que contribuem para esse distanciamento. Como disse outra professora, participante desse mesmo curso:

Enquanto leitora, admito ser um pouco desprovida deste hábito. Minhas leituras são mais voltadas para o âmbito de suprir uma necessidade, como por exemplo: ler livros solicitados para prestar um concurso, leituras recomendadas por algum curso que estou fazendo. O hábito de ler por escolha própria de um tema (livro) acontece esporadicamente, nos intervalos de poucos momentos disponíveis (Valeria Cristina Gomes do Nascimento)

Como superar esse limite? Como passar a descobrir os prazeres da leitura para além de sua funcionalidade imediata? A formação em serviço pode ser um fator importante na introdução de novos modos de se ver como leitor e, com isso, mobilizar um movimento de busca de novos referenciais para a prática docente. Como nos revela outra participante do curso do CEEL:

Comecei a perceber minha deficiência na leitura durante minha trajetória acadêmica (Sandra Amorim).

Duas estratégias de formação docente na área de leitura vêm sendo experimentadas ao longo da última década e evidenciam alguns resultados positivos e que contribuem para o debate nessa área.

A primeira é a utilização de narrativas autobiográficas na recuperação das trajetórias de leitura, como parte integrante de programas de formação continuada de docentes.

A outra estratégia é a promoção de experiências com oficinas literárias para professores (BANDEIRA, PEREIRA; ROSA, 2002; ROSA, 2003), combinadas com o acompanhamento das tentativas de implementar, em sala de aula, práticas de leitura similares àquelas vivenciadas no processo de formação.

Os próximos segmentos deste capítulo são dedicados a discutir essas duas estratégias, argumentando que as mesmas podem ser mais amplamente utilizadas tanto na formação inicial quanto no processo continuado de atualização docente.

1 Falar da condição de leitores: caminho para refazer a história de leitura

Um campo recente de pesquisa sobre professores tem sido a coleta de suas narrativas autobiográficas de leitura. Tais narrativas podem aparecer na forma escrita ou oral e serem coletadas individual ou coletivamente³. Como argumento comum nesse terreno aparece a justificativa de que se conhece pouco o que docentes têm a dizer sobre as suas vivências como leitores e que é importante compreender as condições em que essas pessoas se inserem no mundo letrado, bem como registrar o que recordam e contam de suas histórias pessoais.

Dessa perspectiva, constrói-se o argumento de que não basta identificar lacunas ou prescrever um tipo ideal de leitor para quem desempenha a função docente. O mais relevante passa a ser a busca de uma aproximação com leitores reais, imersos em universos de leitura específicos, tendo acesso (ou não) a materiais diversificados de leitura, sendo influenciados por modelos, compartilhando trajetórias comuns ou revelando perfis inusitados.

Outra argumentação que sustenta as investigações sobre leituras de professores é defendida por aqueles que vêem, no ato de narrar, uma possibilidade concreta de formação. Recordar e contar histórias pessoais não seria um mero ato de explicitar um conhecimento previamente elaborado e sim um processo ativo de construção de sentido, na tentativa de conferir uma lógica temporal, atribuir

³ Para conhecer um pouco mais esse campo de investigação, recomendo a leitura do capítulo “Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professores para entender como pensam sobre o que ensinam” (ROSA, 2005) e do capítulo “Ler e escrever na vida de professores: uma integração possível” (ROSA; LINS, 2005) .

coerência às lembranças do passado e justificar o presente (BRUNER, 1996; LAROSA, 1995). Quando se trata especificamente de recordar eventos de leitura e de tentar compreender que circunstâncias compõem o perfil de leitores, professores esforçam-se por explicitar concepções de leitura e de ensino desse conteúdo na escola, tomando como referência seu olhar de educadores e não apenas situando no passado o que vivenciaram. Assim, aparecem suas imagens de leitura, suas expectativas sobre a formação de leitores e sobre os procedimentos didáticos mais adequados para envolver crianças em práticas de leitura (DIETZSCH, 1999). O esforço de comunicar, através de um relato autobiográfico, a trajetória de leitura fomentaria, portanto, uma maior clareza por parte de quem narra quanto às suas concepções e conhecimentos sobre leitores e suas práticas.

Para exemplificar o que é possível recolher de informações ao solicitar de professores que relatem suas lembranças e que situem como se percebem como leitores, tomei como referência, para expor neste capítulo, uma enquete respondida por 34 professores, participantes do curso Práticas de Leitura no Ensino Fundamental, promovido pelo CEEL e dirigido a docentes que atuam em redes públicas na Região Metropolitana do Recife. Durante o curso, e como atividade de diagnose do grupo, foi solicitado que os professores respondessem a quatro questões, quais sejam:

- Como você se percebe como leitora?
- Que fatores você considera responsáveis por fazer de você a leitora que é hoje?
- Você acha que suas características como leitora influenciam o seu modo de ensinar leitura a seus alunos? De que forma?
- Ao longo de sua trajetória como professora, você percebe mudanças em relação ao seu perfil de leitora? A que atribui essas mudanças?⁴

⁴ As questões foram formuladas utilizando o feminino, tendo como suposição que o grupo seria integralmente formado por mulheres. No entanto, como houve também respostas de professores homens, na exposição dos resultados, utilizei como convenção o gênero masculino.

Como resultado dessa coleta, foi possível recuperar alguns fragmentos de memórias desses leitores, bem como identificar tendências no que tange à articulação entre as referências pessoais de leitura e o modo de ensinar leitura em sala de aula. O fato de ter se tratado de uma atividade pontual, sem um desdobramento mais consistente como conteúdo do curso do qual os professores estavam participando, não permitiu maiores conclusões no sentido de associar o ato de relatar ao processo formativo do grupo, o que seria uma outra possibilidade de uso do material.

O predomínio de lembranças associadas à escola fica patente nos relatos colhidos, com listagens que se repetem em quase todos os depoimentos em que aparecem:

- leitura oral para treinar e ser observada a maneira de ler
- leituras fragmentadas de textos para responder o livro didático
- leitura coletiva, em forma de jogral
- preparação para responder o suplemento do paradidático
- leitura silenciosa
- leitura iniciada pela professora e, depois, o aluno fazia o final
- tomar a lição
- ler para responder fichas ou roteiros de leitura
- leitura no grupo, onde cada aluno lia uma parte do texto.

Descrevendo as práticas vinculadas a esse repertório de situações de leitura, a professora Rosa de Fátima Alves do Amaral nos apresenta uma lembrança típica dos tempos de escola desse grupo:

Fazia-se a leitura silenciosa com frequência, algumas vezes para fazer a leitura para a professora ou para responder a alguma atividade do livro. A professora chamava para a leitura e determinava a atividade seguinte, para alguns, a interpretação do livro, para os mais fracos, com determinada sílaba, etc. Outras vezes, fazia-se leitura coletiva, e todos tinham que ficar atentos para continuar onde o colega parou. Não havia leitura de literatura infantil, nem gibi, tudo era feito para cumprir conteúdo.

Uma decorrência dessa forma de conduzir a leitura na sala de aula é que a preocupação com a fluência oral era maior do que a finalidade de extrair algum tipo de sentido do texto:

Primeiro a professora lia, acho que para nos deixar mais à vontade ou mostrar que ela sabia ler. Seguindo aquela leitura silenciosa, para nos familiarizarmos com as palavras, em seguida, a leitura era fragmentada, seguindo a ordem das bancas ou a ordem alfabética. Caso não fosse suficiente texto para todos os alunos, iniciáramos de novo, contanto que ninguém deixasse de ler. Lembro que, apesar do bom comportamento dos alunos, nós liamos, mas não havia boa compreensão (Iolanda Monteiro).

Na trajetória escolar narrada por esse grupo, fica evidente, ainda, uma cisão entre a condução dos processos de leitura nas séries iniciais e o que é introduzido nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa segunda fase, a listagem de atividades relacionadas à leitura se diversifica, passando a constituir:

- Literatura brasileira (romances)
- Assistir a filmes sobre o livro, após sua leitura
- Dramatizações a partir da leitura de poesias
- Escrever biografia do autor e socializar
- Livros paradidáticos como requisito da disciplina Língua Portuguesa
- Recital de poesias
- Leitura coletiva de poemas e músicas

Embora o conteúdo da leitura passe a contemplar uma diversidade maior de textos, extrapolando a leitura apenas de cartilhas ou livros didáticos, persiste, no depoimento dos professores, a compreensão de que o modo de ler escolar não representou uma boa maneira de formar novos leitores. Como recorda a professora Grace Kelly Barros:

Além do livro didático também fazíamos leituras de paradidáticos para preencher fichas de leitura ou fazer provas.

Livros que eram escolhidos pelo professor e que, na maioria das vezes, líamos somente por obrigação. Em relação ao nível médio, pouca coisa mudou, os clássicos eram exigência para o vestibular. Mais uma vez, a leitura por opção continua ausente na escola e, conseqüentemente, fora dela.

Contraditoriamente, o modo de ler escolar parece ser eficaz em influenciar as imagens de leitor idealizadas por professores. A escola apresenta aos estudantes um universo de textos “clássicos” e, apesar das críticas aos modos de propor a leitura desse material, os professores acabam assumindo como responsabilidade sua a “falta de gosto” pela sua leitura.

Assim, quando passam a descrever como se percebem como leitores, o mais comum é que se manifeste um sentimento de “dívida”, já que as leituras passadas e atuais seriam insuficientes, pouco regulares, limitadas a textos acadêmicos ou a material de trabalho. A leitura cotidiana restrita a jornais ou revistas, o contato esporádico com livros e a falta de uma biblioteca particular são computados como falhas pessoais e não como conseqüência de condições concretas de introdução e sustentação no mundo letrado.

Além disso, quando convidados a responderem se consideram que suas características como leitores influenciam o seu modo de ensinar a leitura para seus alunos, a resposta unânime foi que sim, sendo que as justificativas caminham por dois sentidos opostos.

Por um lado, aparecem tentativas de implementar, em sua prática docente, aquilo que não tiveram na condição de alunos, ou seja, partindo de uma avaliação crítica de como acontecia a leitura nos seus tempos de estudante, esses docentes optam por, deliberadamente, promover situações de leitura diferentes daquelas vivenciadas na escola de sua infância e juventude. É assim que a professora Sandra Amorim Silva coloca a questão:

Como já disse, minha vida escolar não esteve muito associada ao gostar de ler [...]. Assim, na minha sala de aula, reservo o tempo para trabalhar o gostar de ler. Uma das ações é manter uma pequena biblioteca na sala de aula, porém os

livros estarem na sala de aula não significa que os alunos vão ler e gostar de ler. Estou utilizando algumas ações, por exemplo: no início da aula, fazemos um círculo no chão e leio para eles. Todo dia, leio uma poesia (gênero que escolhemos juntos, esta foi uma outra atividade).

Por outro lado, aparecem depoimentos como o de Danielle Bastos, que reconhece, consternada:

Não acredito que sou uma professora que desperte o interesse e a curiosidade dos meus alunos para a leitura, apesar de gostar de ler e de já ter lido muito; na minha prática docente, esse gosto não é percebido, principalmente por falta de um direcionamento mais claro e mais específico nesse eixo do ensino de língua [...]. Entendo, cada vez mais, que a leitura não é vivida pelos meus alunos e isso resulta em graves conseqüências, por isso devo ser consciente do meu papel como educadora e formadora de leitores.

O reconhecimento de que é preciso fazer diferente é uma unanimidade no grupo, o que justifica, inclusive, a busca pela realização do curso do CEEL. Assim, os professores situam que a biografia de leitores pode ser um referencial nas escolhas que fazem em sua prática docente, mas superam a posição imobilista, que decorreria de uma imagem de leitor inalcançável (como aquela, muitas vezes, preconizada em textos prescritivos, como os mencionados na apresentação deste capítulo). Desse modo, podem estabelecer objetivos de ensino nessa área: “Eu quero que meus alunos gostem dos livros e também tenham competência de compreender o que leiam” (Sandra de Amorim Silva).

Nesse processo, destaca-se o papel da formação docente e das leituras realizadas no campo profissional. Como situam duas professoras:

O dia-a-dia nos ensina uma nova lição sem cessar. No início da minha carreira, lia, mas não tinha consciência da importância do ato na formação das crianças, no desenvolvimento cognitivo de cada uma. Atribuí essas mudanças aos estudos que tenho feito e participado, bem como na mudança no

avanço dos alunos diante da continuidade da leitura em sala (Glória Lúcia F. Paes Barreto).

Me (re)encontrei com a leitura somente aos 20 anos quando fui trabalhar em uma escola onde a coordenadora me introduziu, com prazer e tranquilidade, no mundo dos livros (Bianca Simonette Magliano).

A possibilidade de introduzir novos elementos e modificar o perfil de leitura já na vida adulta e em associação com as demandas profissionais reforça o argumento de que essa é uma temática relevante a ser tratada, de forma mais sistemática, nos processos de formação continuada de professores. Assim, podemos romper com o senso comum de que é somente na infância que se formam hábitos de leitura, e que é possível, como nos lembra a professora Sandra de Amorim Silva, buscar uma leitura prazerosa, “não deixando, é claro, de ler, também o que é essencial. Posso dizer que sou uma leitora em busca...”.

2 Rodas de leitura com professores

Ao recuperar as trajetórias pessoais de professores, um elemento tem ganhado destaque nas narrativas, pela forma positiva como sempre é referido: o contato com a literatura em suas diversas formas e suportes.

As evidências de pesquisas e de estudos, como o apresentado neste capítulo, têm apontado para o fato de que esse contato, poucas vezes, é marcado pela mediação de professores e tem uma inserção bastante restrita no ambiente escolar. No entanto, aparecem outros personagens e outras ambiências, que favorecem a introdução no universo de histórias:

Desde muito pequena, sempre tive contato com livros diversos na minha casa e minha mãe contava muita história e cantava pra gente (Edna Lima)

Primeiramente a influência do meu pai, ele lia muito, lia de tudo: cordel, poesia, jornal, revista, Bíblia, dicionário, bulas, etc (Glória Lúcia F. Paes Barreto).

O fato de ser filha de professora pesou um pouco, mas o que considero mais forte foi a influência de uma tia, que também é professora, e que possuía/possui uma biblioteca invejável que ficava à disposição desde que tivesse todos os cuidados. Sempre que eu lia um novo livro, podia conversar a respeito dele com ela ou com meu avô. Não era só viajar na leitura, era também poder conversar, trocar pontos de vista, olhar, ouvir e falar diferente sobre o mesmo assunto (Idalina Maria Figueiredo de Oliveira).

Nesses depoimentos, destacam-se alguns elementos que parecem relevantes para quem está interessado em identificar os fatores que favorecem a formação de leitores; o acesso a uma diversidade de materiais e gêneros, dispostos de forma lúdica e susceptível à livre escolha; a experiência de ouvir histórias narradas oralmente, antes mesmo da leitura do texto impresso; a observação de modelos de leitura, em situações cotidianas; a ausência de uma hierarquia ou de censura prévia do que seriam leituras apropriadas para crianças; por fim, a possibilidade de compartilhar leituras, em conversas que ocorrem num clima de intimidade e de aproximação afetiva.

Esses são, justamente, alguns dos princípios que norteiam a proposição de programas de formação de professores leitores, que têm como base a realização de rodas de leitura e de conversas sobre textos literários, envolvendo professores na fase inicial de formação ou em momentos de atualização pedagógica (BANDEIRA, PEREIRA; ROSA, 2002; KRAMER, 1998; LAFRAMBOISE; GRIFFITH, 1997; KRAMER; SOUZA, 1996; LEHMAN; SCHARER, 1996).

O argumento que fundamenta a realização desse tipo de formação em serviço é que professores precisam se familiarizar com modos de ler, que não constituem, necessariamente, sua experiência pessoal de leitura ou que compõem o acervo de práticas nem sempre reconhecidas como leituras de prestígio e legitimadas pela escola, porque advindas das redes de convívio comunitário ou doméstico.

É bom que fique claro, no entanto, que defender a possibilidade de professores “aprenderem a ler” e desenvolverem novas práticas de leitura não supõe, necessariamente, que há um alinhamento com

os discursos que argumentam que somos uma nação de não-leitores e que os professores são resultado dessa falta de hábito de leitura.

Pelo contrário, é o reconhecimento de que a leitura é uma prática social diversa, marcada por contrastes e por diferenças culturais (STREET, 2001; BARTON, HAMILTON; IVANIC, 2000) e que, portanto, não existe um único modo de inserção no mundo letrado, que justifica a necessidade de formar professores-leitores, para além do modelo meramente escolar. O fato de que professores têm uma larga experiência como leitores escolares não invalida a necessidade de situá-los em outras práticas de leitura, ampliando suas possibilidades de acesso aos bens culturais mediados por textos escritos. Por outra parte, a constatação de que, ao menos na realidade brasileira, o perfil sócio-cultural de professores, crianças e jovens, em geral, os aproxima das camadas de menos prestígio social, também justifica que se proponham programas que, ao mesmo tempo, valorizem a diversidade de modos de inserção no mundo letrado, e favoreçam o acesso a materiais e modos de ler que não estão democraticamente acessíveis a todos os grupos sociais.

Que condições podem ser propiciadas para que professores ampliem seu acervo como leitores? A experiência com a realização de oficinas de leitura⁵, na forma de rodas de leitura, seguida de conversas sobre textos literários tem desencadeado algumas reflexões que apresentarei brevemente, para finalizar este capítulo.

Um aspecto a destacar é a escolha de textos literários dirigidos a crianças e jovens, como material de leitura para professores. Um suposto dessa escolha é que professores precisam ter mais familiaridade com o texto escrito para seus alunos e que um bom texto literário dispensa a necessidade de adjetivá-lo como “infantil” ou “juvenil”. Um texto de boa qualidade pode ser lido e usufruído por leitores de diferentes faixas etárias, já que o sentido é fruto de uma interação leitor-texto e não algo intrínseco ao material escrito.

⁵ As reflexões aqui apontadas são resultado de um trabalho coletivo, desenvolvido desde o início dos anos 90, envolvendo diversos grupos de educadores populares e professores de redes públicas de ensino, sob a coordenação da equipe de educação do Centro de Cultura Luiz Freire.

Outro suposto é que a escolha de textos literários que tematizem as relações intergeracionais, de gênero, entre culturas e entre etnias distintas é um bom ponto de partida para suscitar, entre educadores, uma reflexão sobre as possibilidades da literatura como fonte de conhecimento sobre a própria identidade e como fomento da cultura de tolerância para as novas gerações (RAPHAEL; AU, 1998; ROGERS; SOTER, 1997).

Outro aspecto interessante na promoção de rodas de leitura com professores é a própria situação de diálogo que se estabelece. Diálogo em torno do texto lido, de suas possíveis interpretações, das associações entre o lido e a biografia dos leitores, de aproximação entre a situação de leitura vivida e o que é possível realizar na sala de aula... Assumir a condição de intérprete é reconhecer a função ativa da leitura, próxima da autoria à medida que novos discursos são produzidos, superando a mera reprodução do texto do autor (BOURDIEU, 1990, p.135).

É essa condição de leitores mais plenos, que transitam entre vários textos e que se apropriam desses textos para traduzir seus próprios significados que permite que se chegue à condição efetiva de mediador de novas gerações de leitores, como sugere o professor Edmilson Antonio da Silva, também participante do curso do CEEL, quando diz: “Me coloco mais como exemplo do que como um mero informante.” É essa possibilidade que se espera alcançar diversificando as estratégias de formação docente, incluindo, nesse repertório, o trato com narrativas autobiográficas de leitura e a promoção de rodas de conversa e leitura de textos literários.

Referências

BANDEIRA, C.L.; PEREIRA, L.; ROSA, E.C.S. *Oficinas de Leitura, aprendendo a gostar de ler: fundamentos e sistematização do método*. Olinda, CCLF, 2002. (Política de Leitura: qualidade que não pode mais esperar, 2)

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R., (Eds). *Situated literacies: reading and writing in context*. London, New York, Routledge, 2000.

- BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, n.27, p. 85-103, 1998.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo, 1990.
- BRUNER, J. *Frames for thinking: ways of making sense*. Em: Olson, D. (Ed.) *Modes of thought: explorations in culture and cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 93-105.
- DIETZSCH, M. J. *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo, Humanitas, FFLH/USP, 1999.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras*. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona, Paidós, 1998.
- GATTI, B. A.; ESPÓSITO, Y.; SILVA, R.N. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBIN, R.V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Orgs). *Formação de professores*. São Paulo, Unesp, p.251-263, 1998.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J., (Orgs.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática, 1996.
- _____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, p.19-41, 1998.
- LAFRAMBOISE, K. L.; GRIFFITH, P. L. Using Literature cases to examine diversity issues with preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* v. 13, n.4, p. 369-382, 1997.
- LAROSA, J. *et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- LEHMAN, B. A.; SCHARER, P. L. Reading alone, talking together: the role of discussion in developing literary awareness. *The Reading Teacher*. v. 50, n. 1, p. 26-35, 1996.
- SETTON, M. G. Professor: variações de um gosto de classe. *Educação e Sociedade*. n. 47, p. 73-96, 1994.
- STREET, B.V. Contexts for literacy work: the ‘new order’ and the ‘new literacy studies’. In: CROWTHER, J; HAMILTON, M.; TETT, L. *Powerful Literacies*. Leicester, The National Institute of Adult Continuing Education, 2001a. p. 13-22.
- RAPHAEL, T. E.; AU, K. H. (Orgs). *Literature-based instruction: reshaping the curriculum*. Norwood, Christopher-Gordon Publishers, 1998.

ROGERS, T.; SOTER, A. O. *Reading across cultures: teaching literature in a diverse society*. New York, Teachers College Press; National Council of Teachers of English, 1997.

ROSA, E. C. S. *A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 2003 (Tese de Doutorado).

_____. Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professores para entender como pensam sobre o que ensinam. Em: Leal, T.F. e Albuquerque, E.B.C.(Orgs) *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.15-48.

_____. e LINS E SILVA, M. E. Ler e escrever na vida de professores: uma integração possível. Em: BRANDÃO, A.C.P.L. e ROSA, E.C.S. (Orgs) *Leitura e Produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p. 11 a 26.

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Perrusi Brandão

Doutora em Psicologia Cognitiva pela University of Sussex. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

carol.perrusi@ufpe.br

Ana Coêlho Vieira Selva

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

anacvselva@uol.com.br

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

elianaba@terra.com.br

Ester Calland de Sousa Rosa

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

esterosa@uol.com.br

Ivane Pedrosa de Souza

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas dessa mesma universidade. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

ivane@uol.com.br

Kátia Maria Barreto da Silva Leite

Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Colégio de Aplicação - UFPE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

kmbarreto@uol.com.br

Kátia Reis Melo

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

katiamelo@hotmail.com

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

luciafyg@yahoo.com.br

Marília de Lucena Coutinho

Professora, Doutoranda da Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação (UFPE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

marilia.lc@uol.com.br

Tânia Maria Rios Leite

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Centro Educacional Talento. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

c.e.talento@uol.com.br

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

tfleal@terra.com.br

