



A AULA DE LEITURA: ESTRATÉGIAS EM BUSCA DE UMA PRÁTICA DISCURSIVA

Celina Aparecida Garcia de Souza NASCIMENTO (UFMS/CPTL)

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar os procedimentos pedagógicos do professor de Língua Portuguesa nas aulas de leitura do ensino fundamental em uma escola pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho observacional em que utilizamos como metodologia a aplicação de questionários e entrevistas. Ainda, gravações *in loco* e observações de campo, que confrontam o discurso do professor com sua prática. Os dados evidenciam uma incoerência ao confrontarmos discurso e prática do professor e verifica-se uma concentração de prática de escrita e de tópicos gramaticais em detrimento de aulas de leitura. A partir de teorias da Lingüística Aplica, a pesquisa direcionou-se para a fase de intervenção, em que o professor passou a ter contato com essas teorias para que repensasse sua prática a fim de que realizasse aulas de leitura. Detectamos, após a intervenção, um *feed back* do professor ao analisarmos os seus procedimentos, revelando assim, uma nova postura.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas e algumas obras publicadas desde a década de 80, sobre o ensino da língua portuguesa adotam uma concepção teórica que concebe a linguagem como fenômeno heterogêneo e dialógico (Bakhtin, 1996). De acordo com essa visão deve-se adotar a interação, a linguagem em uso como aquilo a ensinar, e não mais os exercícios segmentados da gramática tradicional. Porém a prática da leitura, especificamente, na escola pública deixa evidente que há ainda uma distância muito grande entre o discurso do professor e a sua prática.

Sabe-se que o ensino da leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao “fracasso” na formação de leitores pode-se atribuir o “fracasso” geral do aluno no ensino fundamental e médio.

Objetivamos investigar a prática e intervir nos procedimentos pedagógicos do professor de Língua Portuguesa nas aulas de leitura no ensino fundamental em uma escola pública em Três Lagoas-MS.

Trata-se de uma pesquisa interpretativa de base observacional e interventiva e, para a escolha dos sujeitos foram feitas entrevistas informais com a observação de alguns requisitos, tais como: interesse, disponibilidade e formação em Letras. Desenvolvemos nossa pesquisa com dois professores, porém o *corpus* mostrado neste artigo é referente a apenas um professor informante, doravante **P1**.

A metodologia utilizada mereceu as seguintes etapas: a) aplicação de questionário e entrevista, valendo-se de questões relativas ao discurso do professor do ponto de vista de suas concepções teóricas; b) observação e gravação de campo estabelecendo associações entre o discurso do professor e a sua prática; e, c) intervenções pedagógicas segmentadas e analisadas com base nas operações didático-discursiva que representam os focos temáticos sobre a leitura, numa abordagem da Lingüística Aplicada.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta perspectiva, mencionaremos, resumidamente, algumas posições sobre as concepções de leitura e aprendizagem, conforme os autores que seguem.

Kato (1986) afirma que se há tantas abordagens sobre a leitura é de se esperar também que haja uma quantidade proporcional de teorias e concepções sobre sua aprendizagem, o que é difícil, para não dizer impossível, definir uma política geral de ensinamento de leitura, que leve em conta todas ou uma boa parte dessas concepções.

Para Kleiman (1993:10) a leitura é uma “prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Assim, ao lermos um texto, acionamos valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização. Kleiman vê a leitura como processo psicológico em que o leitor recorre a estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural e enciclopédico.

Numa concepção mais ampla, segundo Orlandi (1988), a leitura pode ser entendida como “*atribuição de sentidos*”, sendo utilizada indistintamente tanto para a escrita como para a oralidade. Assim, a leitura é uma construção ativa, um fenômeno complexo, composto tanto de indagações e abordagens, quanto de teorias e concepções sobre sua aprendizagem.

Orlandi (1988) complementa que, por um lado, o professor está preso ao livro didático, porque constitui um livro de respostas prontas e óbvias que acaba tornando uma autoridade para ele, por outro, é possível ensinar leitura, porém não está claro a maneira como a escola a aborda.

Diante de diferentes concepções de leitura, mencionamos ainda, Coracini (1995:15), em que, segundo ela, o ato de ler é visto com um “processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente

determinados e ideologicamente constituídos”. Para a autora, o comportamento, as atitudes, a linguagem e o sentido são determinados pelas condições históricas e sociais.

Partimos de concepções defendidas por estudiosos da linha cognitivista, interacionista, em que o texto tem primazia sobre o leitor e, por último, mencionamos a leitura enquanto produto do processo discursivo visando à comunicação social, com a intenção de ressaltar, que na análise e discussão dos dados que se segue, pautamo-nos pelos modelos teóricos explicitados, em razão de como aconteciam as aulas de leitura na escola pesquisada, como afirma Orlandi (1988), não está definida a maneira como a escola aborda a prática da leitura.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Julgamos necessário relatar inicialmente, parte dos resultados da entrevista e do questionário realizados antes do início da coleta de dados.

Na entrevista, o professor disse que realizava aulas de leitura semanalmente e sem cobrança aos alunos, observamos essa prática, pois as aulas de leitura aconteciam às segundas-feiras, conforme os procedimentos que descreveremos mais adiante. Afirmou também que fazia leitura oral de textos curtos, buscando despertar o gosto pela leitura, entretanto, tal prática não se realizava durante as observações de campo.

O professor pesquisado disse avaliar a participação diária do aluno, dando maior valorização à produção de texto, trabalhando em média com duas produções bimestrais. Observamos que a ênfase dada na produção escrita e na gramática acabava por não desenvolver a prática da leitura, mesmo porque, muitas vezes, a leitura “ideal” do professor é fornecida pelo livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático (ORLANDI, 1988).

Kato (1985) observa que há, de modo geral, excessiva preocupação com a escrita e pouca atenção para o desenvolvimento da leitura, em que o insucesso escolar é avaliado principalmente pelo desempenho da criança na produção escrita.

Segundo **P1**, a seleção dos textos era feita de acordo com o assunto, as dificuldades de ordem gramaticais, os objetivos de formação moral e a linguagem usada. Durante as observações de campo, constatamos que os livros não eram selecionados por títulos de

acordo com a idade do aluno, pois eram eles que doavam os livros para as aulas, e não havia uma orientação adequada, conforme os interesses deles.

As aulas de leitura tinham a seguinte seqüência: a) apresentação dos livros; b) divisão da sala em grupos, por número de chamada ou por sexo; e, c) leitura feita pelos alunos sem uma definição clara dos objetivos da leitura. Não havia um procedimento homogêneo, ou seja; alguns liam em voz baixa, outros em voz alta, ou todos ao mesmo tempo.

Segundo Kato (1985), a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura, pois se o leitor enfrenta o texto, sem nenhum objetivo prévio, ele dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas no nível de uma compreensão vaga e geral.

O procedimento de levar os livros para a sala de aula é relevante, uma vez que evidencia o propósito da leitura, mas o desenrolar dos fatos demonstrava não haver planejamento e determinação de objetivos. Kleiman (1993), por exemplo, em suas definições sobre ações pedagógicas que podem mostrar ao aluno a importância de ler com um determinado objetivo, fala da importância da leitura sem cobrança, desde que haja um programa de leitura que permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

As observações de campo mostraram que os alunos tinham acesso aos livros quase que semanalmente, a fim de cumprir mais uma suposta “aula de leitura”, sem que houvesse discussões sobre o que se lia nos livros.

O que confirma quando Kleiman (1989) constata que uma prática bastante observada, e que é considerada como inibidora do desenvolvimento da capacidade de leitura, é a prática da leitura sem orientação, (...) não preparando o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler, a fim de facilitar a compreensão.

Observemos um recorte dos dados:

P1: *“gente vamo pegar os livros... vamo rapidinho... do número um ao número vinte...” (...)*

P1: *“do vinte e um ao trinta e oito...”*

P1: *gente olha...vamos sentar?... guardem os cadernos.*

AL: *e a tarefa professora?*

P1: *a tarefa eu vou olhar na próxima aula... vamo fazer leitura... já que é aula de meia hora... vamo fazer leitura... só que é PRA ler hein... não é pra conversar não...*”.

Sem dúvida, que levar livros para a sala de aula colocava o aluno em contato direto com a leitura, mas também gerava intolerância, pois nem todos estavam devidamente preparados para aquela atividade, os dados evidenciaram que a única leitura em que houve maior concentração e discussão foi a de gibis, trazidos pelo professor. Quando liam outros livros, os ruídos eram constantes e dispersavam a atenção dos que estavam concentrados.

Apesar da disponibilidade do professor, observamos que a ausência de um embasamento teórico prejudicava a atividade plena de leitura que inclui discussão, análise crítica e compreensão por parte dos alunos. A partir destas constatações, sentimos a necessidade de realizar a intervenção pedagógica nas aulas de leitura.

Segundo Kleiman (1993), o ensino da leitura, se não tiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto, é um empreendimento de risco. E cabe ao professor mostrar ao aluno que o texto não precisa ser necessariamente impenetrável. E ainda mais além, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele (ORLANDI, 1988).

Fizemos um total de nove intervenções, as quais foram desenvolvidas nas etapas a seguir: a) discussões de questões teóricas sobre leitura com conceitos e orientações sobre a prática e os procedimentos, fundamentados em Kleiman (1993), Meserani (1995) e Orlandi (1988); b) esclarecimentos sobre diferentes temas e tipologia textual; c) seleção dos livros usados nas aulas de leitura; e, d) discussão com o professor a respeito de teorias e estratégias de leitura. Vejamos a seguir um recorte, considerando que **PE** é o pesquisador.

PE: “... o que que é leitura pra vocês?...”

AL: “o conhecimento...”

AL: “entendendo”

PE: “... leitura é tudo isso... ler... pegar esse texto... lê esse texto... e entende o que ele tá querendo passar pra gente...”.

Observamos que os alunos não tinham definições claras sobre os objetivos da leitura, pois demonstravam insegurança ao interagir com o pesquisador.

Passamos então para uma discussão sobre os conceitos de leitura existentes na literatura, por serem unânimes a defenderem, que a atividade da leitura não pode ser definida num único processo e depende de vários fatores: do grau de maturidade do leitor, do nível de complexidade do texto, do objetivo da leitura, do grau de conhecimento prévio do assunto tratado, do estilo individual do leitor, e, ainda das condições histórica e social.

Verificamos que após esse procedimento, houve maior conscientização sobre a importância da interação leitor e texto, leitor e autor e, perceberam também, que a leitura não é única, assim como Geraldí (1996) relata, que mesmo discordando de um texto, precisamos estar abertos a sua interpretação e por isso mesmo não aceitá-lo. É assim que podemos considerar a leitura um diálogo. Para o autor, o professor deve ter um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir e argumentar, escutando a leitura dos alunos, para com eles (leituras e alunos) reaprender o seu eterno processo de ler.

Ainda, durante as intervenções, foram discutidos com os alunos textos que envolviam diferentes temas e tipologia. Pedimos que identificassem o tipo de texto e, a após essa etapa, iniciassem a interpretação e a compreensão de questões orais. Para finalizar, provocamos discussões e reflexões em que os alunos se manifestavam com opiniões e experiências a respeito do texto lido. Eles se mostravam interessados pelos temas e relatavam fatos de vivência diária.

Baseamo-nos em Meserani (1995) que cita como exemplo de aula criativa, a duplicidade de vozes que, mesmo dirigida pelo mestre, faz com que a idéia não se centralize apenas em um dos locutores. Com isso, exercita-se a reflexão a prática discursiva.

Após verificarmos que ainda não havia mudanças significativas que levariam à prática da leitura, fizemos um levantamento dos diferentes tipos de livros que eram usados nas aulas a fim de selecionarmos os que mais se adequavam àquela clientela, fizemos comentários de alguns dos livros selecionados e, até de trechos para despertar a curiosidade dos alunos.

A fim de cumprirmos com os objetivos propostos, ao finalizarmos a intervenção, nos reunimos com o professor visando avaliar e discutir sobre alguns procedimentos que julgávamos necessários para as aulas de leitura, como por exemplo, leitura de textos diversificados e curtos em sala e o empréstimo dos livros para leitura extra-classe.

Após essa etapa, observamos que o professor passou a emprestar os livros para lerem em casa, sem ser muito rigoroso e negociava o prazo de quinze dias para a leitura, deixando-os livres para optarem em levar ou não os livros. A partir daí, o professor trabalhava, entre outras, com a seguinte estratégia de leitura:

P1: *“essa primeira roda de leitura... vocês vão... falá o nome do livro... o que que vocês leram... e contar com as palavras de vocês... o que que é esse livro... do que que trata esse livro...?... é a história do que?...e se possível... SEM conta o final...principalmente se for um livro de aventura... um livro de mistério... entenderam o que é pra ser feito?... quem quer começar hoje?...”*

(...)

P1: *“vou chama cada um...que for chamado... vai contar... com as suas palavras... vai fazer um resumo da história... conta o que que a história conta/que o livro trata de quem... qual é o assunto... ma sem.. sem... contá o final... porque senão não tem graça...”*

Às vezes os alunos podiam escolher quem iria começar a comentar sobre o livro lido. O professor deixava-os à vontade, e vez ou outra fazia comentários e questionava sobre algo ocorrido levando-os à reflexão ou a uma outra possível leitura. Os alunos faziam um breve resumo, contando fatos que julgavam importantes, mas sem mencionar o desfecho da história. Um exemplo desse procedimento pode ser observado a seguir na fala da aluna que leu “Vidas Secas” de Graciliano Ramos:

P1: *“Ce leu... que... que é o livro?... vamos escuta?...”*

AL: *“é Vidas Secas...” (...)*

P1: *“se acha que esse livro é muito antigo ou ele é atual?... pode ser considerado um livro atual? ... a história”*

AL: *“atual...”*

P1: *“... a história foi/foi... se acha que a história acontece hoje em dia ou não?... que é uma coisa que não acontece mais?...”*

AL: *“tem muita seca...”*

O que se pretendia nessa discussão era mostrar ao aluno que não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, e sim enquanto participante de uma determinada formação discursiva, ou seja; o sentido não pode ser trabalhado só no literal, pois o que é literal (objetivo, científico) numa dada formação discursiva pode não ser na outra (CORACINI, 1995).

Apesar de, durante a intervenção, o pesquisador mencionar quais livros eram mais apropriados, observou-se que alguns alunos optaram pelos não adequados, por terem poucas páginas e muitas ilustrações, mas acabaram se decepcionando com a leitura. Entretanto, outros leram até três livros (um por semana) e alguns ainda demonstraram interesse e curiosidade pela história que o colega leu, levando o livro para ler também, como podemos observar no comentário do professor:

P1: *...a atenção de todos com a exposição do colega... é muito interessante... porque... aquele outro dia... depois que alguns falaram... alguns colegas se interessaram pelo livro que o outro leu... né?... falou... vou lê né?... se ele não entendeu... vou vê se eu consigo entende... ou... acho que é interessante aquela história... vou lá vê... ele não falou que/como que acaba... sabe?...*

Finalmente, observamos que após as discussões com o professor, houve maior reflexão sobre o processo da leitura, enquanto questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo, o que o levou a conscientizar sobre seus procedimentos, de forma a despertar o gosto pela leitura, sem constituí-la numa obrigação, mas encorajando os alunos ao prazer, e, como incentivo, na avaliação, acrescentava nota de participação para os que liam os livros:

P1: *a minha intenção é fazer... que vocês sintam... PRAzer em ler... percebam que a leitura é a melhor coisa do mundo... tanto pra/o seu crescimento... cultural... né?... como comportamental também... eu não vou ficar cobrando... quem quiser ler... leia... quem não quiser ler... quem sai perdendo não sou eu... é quem não lê... tá?... esse trabalho... roda de leitura... eu vou dar uma notinha de participação... sim... e eu não falei antes... tá?... porque eu queria ver... quem é que Gosta de ler... quem é que se interessa em ler... ou quem é que*

lê porque é obrigado... é através dessas... coisinhas assim... que a gente fica conhecendo... quem é que realmente gosta de ler... e quem é que engana... tá?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta pesquisa – investigar e intervir nos procedimentos pedagógicos do professor de Língua Portuguesa nas aulas de leitura – teceremos, alguns comentários sobre os aspectos levantados.

Conforme os dados apresentados, observamos uma incoerência ao confrontarmos discurso e prática do professor em sala de aula, uma vez que sua prática divergia do que afirmava sobre a importância de despertar o prazer pela leitura.

Apesar de o arcabouço teórico mencionado evidenciar que a leitura está relacionada com a intencionalidade do leitor, e ainda, que todo leitor tem sua história de leituras e não há leituras previstas por um texto, em geral, como se fosse fechado em si mesmo e auto-suficiente, as aulas de leitura, no início de nossa pesquisa, se desenvolviam com significados limitados pelo texto.

Orlandi (1988) não aconselha a espontaneidade e nem o controle total sobre os procedimentos pedagógicos. O que propõe é o diálogo, a interação entre o aprendiz e o professor na construção da leitura. Ela critica, ainda, o procedimento das leituras escolares, que tomam como base o que é fornecido pelos livros didáticos, ou seja, o que está pronto. Complementa que o professor precisa lembrar que o conhecimento prévio do aluno e suas histórias de leitura, não são necessariamente iguais a sua, e deve também colocar desafios à compreensibilidade do aluno, dando-lhe condições.

Por fim, lidar com leitura na sala de aula é ter a ilusão que cada leitor tem uma única leitura “boa” e “certa” para um texto. Essa leitura é certa, tanto do ponto de vista do professor quanto dos alunos, é a leitura do próprio professor, que, quando necessário, interpreta o autor. É ele o intérprete legítimo que lhe é conferida pela instituição escolar.

Detectamos, após a intervenção, um *feed back* do professor, com posturas diferenciadas, reflexivas que encorajavam os alunos a partilharem de momentos gratificantes de leitura, o que evidencia, um comprometimento com o ensino da Língua Materna e com a Educação. Não se pretende, com esse trabalho, emitir receitas prontas para a solução dos problemas da leitura, mesmo porque isso não é possível, mas refletir e



contribuir para uma prática social tão necessária que tem sido um privilégio das classes dominantes. Finalizaremos com uma citação de Geraldi sobre essa perspectiva:

“Não se trata saber qual o tipo de texto é mais adequado para o trabalho a ser feito em sala de aula. Trata-se de saber qual o melhor trabalho a ser feito em sala de aula para que os alunos (...) sejam cidadãos leitores numa sociedade que tem expulsado, historicamente, os trabalhadores, qualificados ou não, das bibliotecas, das livrarias, dos cinemas, dos teatros etc.” (1996:124).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Ática. SP, 1986.

KLEIMAN, A. B. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Pontes. SP, 1989.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes, 1993.

MESERANI, S. *O Intertexto Escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. Campinas, SP: Cortez, 1988.