

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA
ÁREA: LINGÜÍSTICA APLICADA
ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA MARTA FURLANETTO

DA RELAÇÃO LEITURA E FRACASSO ESCOLAR
Uma abordagem discursiva

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Letras/Lingüística.

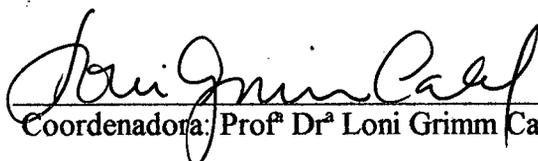
Maria de Fátima Santos da Silva

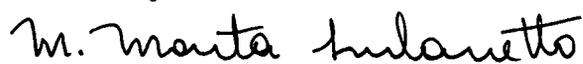
Florianópolis, agosto de 1997

DA RELAÇÃO LEITURA E FRACASSO ESCOLAR

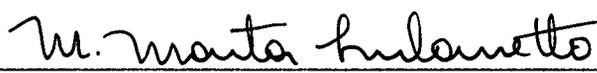
Uma abordagem discursiva

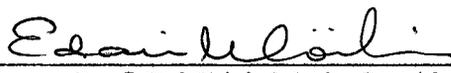
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras/Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

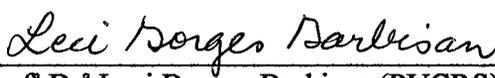

Coordenadora: Profª Drª Loni Grimm Cabral (UFSC)


Orientadora: Profª Drª Maria Marta Furlanetto (UFSC)

Banca Examinadora:


Profª Drª Maria Marta Furlanetto (UFSC)


Profª Drª Edair Maria Gorski (UFSC)


Profª Drª Leci Borges Barbisan (PUCRS)

Aos professores e alunos das classes populares para que lendo, aprendam; aprendendo, possam contribuir para a transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e luz durante todo o curso de Mestrado, a dissertação, a vida.

À minha orientadora Marta que tanto me ensinou, me orientou e, acima de tudo acreditou em mim e no meu trabalho, encorajando-me a aprender e a crescer muito.

Aos professores Pedro e Edair, pelas orientações ao trabalho.

Ao meu marido Hamilton, pela compreensão, orientação, encorajamento, auxílio e amor.

À minha filha Mariane, pelo aconchego, alegria e compreensão.

Ao meu filho Alexandre, que não pôde contar com minha presença mais constante ao tornar-se pai.

À minha netinha Larissa, pela alegria de ser avó.

À minha nora Danielle, pela felicidade de tê-la em nossa família.

Aos meus pais, pelo estímulo e exemplo de vida.

À Rosilene, pelas vezes que foi dona de casa em meu lugar, pela alegria de viver.

Aos meus colegas de curso, especialmente Nara, Vidomar e Luísa, pelo que me ensinaram e me permitiram ensinar, pelo estímulo e trabalho.

Aos meus parentes e amigos que souberam entender minha ausência e me encorajaram.

A todos os meus professores e colegas de trabalho, pela minha trajetória de vida que possibilitou que aqui, e desta forma, eu chegasse.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar a relação da leitura com o fracasso escolar no ensino de primeiro grau. Optou-se pela pesquisa em escola da rede pública por ser esta a realidade da maioria da população brasileira e por caracterizar o contexto educacional onde as maiores dificuldades são observadas. Para a verificação da prática da leitura como habilidade interdisciplinar relacionada à aprendizagem escolar, a pesquisa foi realizada através de observação-participante das aulas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, de uma turma de 6ª série do 1º grau, durante o primeiro semestre de 1996. Na tentativa de verificar a relação discurso e prática, foram aplicados questionários às professoras e alunos participantes. No confronto da realidade observada com as concepções manifestadas, concluiu-se que o ensino-aprendizagem da leitura é muito pouco considerado. As concepções de sujeito, de aprendizagem, de leitura, de texto determinam sobremaneira o processo ensino-aprendizagem. Resguardadas as justificativas sócio-histórico-ideológicas, o insucesso do ensino escolar se dá pela deficiente prática pedagógica. Confirmou-se que a responsabilidade pela prática da leitura é atribuída exclusivamente ao professor de Português, sendo que os professores das demais disciplinas, aqui representadas pelas anteriormente citadas, sequer observam método próprio de estudo de texto escrito, material este utilizado pela quase totalidade das aulas. Com o intuito de contribuir para a superação das dificuldades de leitura, em especial, e de outras habilidades envolvidas, em prol do sucesso escolar, propostas pedagógicas são sugeridas.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the relationship between reading and school failure in elementary school. A public school was chosen because this reflects the reality of most of the Brazilian population and also characterises the educational context where the largest difficulties are to be found. In order to verify the practice of reading as an interdisciplinary ability related to school learning, the research was carried out through participant observation of Portuguese, Mathematics, History, Geography and Science classes, in a 6th-grade group, during the first semester of 1996. Questionnaires were applied to the teachers and students participating in the study, as an attempt to examine the relationship between discourse and practice. Comparing the reality observed with the overt conceptions, three conclusions could be drawn: First, teaching and learning of reading are very poorly developed. Second, the conceptions of subject, learning, reading and text strongly determined the teaching-learning process. Third, except for some socio-historical-ideological factors, the failure of school teaching is essentially due to inadequate pedagogic practice. It could also be confirmed that the responsibility for the practice of reading is assigned to the language teacher exclusively, and the teachers of the other subjects mentioned above do not even adopt appropriate methods for the study of written texts, which are used in almost all classes. Pedagogical proposals are

suggested in order to contribute for the improvement of reading abilities, in special, and of other abilities involved, in order to favour school success.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – DISCURSOS SOBRE A SOCIEDADE, A EDUCAÇÃO, O SUJEITO, A APRENDIZAGEM, A LEITURA	17
1.1 DA SOCIOLOGIA.....	18
1.1.1 A concepção funcionalista.....	18
1.1.2 A concepção histórico-crítica.....	18
1.2 DA PSICOLOGIA.....	19
1.2.1 A concepção inatista.....	19
1.2.2 A concepção ambientalista.....	19
1.2.3 A concepção interacionista.....	20
1.2.3.1 Psicologia e educação em Vygotsky.....	20
1.2.3.2 Filosofia da linguagem em Bakhtin.....	27
1.3 DA EDUCAÇÃO.....	31
1.3.1 Concepções de educação por Paulo Freire.....	31
1.3.1.1 A concepção bancária da educação.....	32
1.3.1.2 A concepção problematizadora (“libertadora”) da educação.....	33
1.3.2 A política de “leiturização” de Foucault.....	34
1.4 DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	37
1.4.1 A AD como linha de pesquisa e a constituição do sujeito.....	37
1.4.2 O discurso pedagógico: reprodução e autoritarismo no contexto escolar.....	40
1.4.3 Concepções de leitura: parâmetros para a análise dos dados.....	43
1.4.3.1 Leitura como produção de sentidos.....	43
1.4.3.2 A leitura na perspectiva psicolinguística.....	44
1.4.4 Fatores que caracterizam a leitura.....	48
1.5 SOBRE A APRENDIZAGEM E O FRACASSO ESCOLAR.....	57
1.5.1 Ideologias que “explicam” o fracasso escolar.....	58
1.5.2 Aprendizagem e cognição.....	61
1.5.3 Sobre a construção do conhecimento na ótica de Vasconcellos: uma concepção dialética da educação.....	63

CAPÍTULO II – ÀS VOLTAS COM A PESQUISA	67
2.1 A PRÁTICA DA LEITURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS.....	72
2.1.1 A leitura nas aulas de Português: decodificação x compreensão	72
2.1.1.1 Alternativa pedagógica – a técnica do <i>cloze</i> no ensino de leitura	77
2.1.2 Matemática: o texto e a leitura como subsídios ao raciocínio matemático.....	82
2.1.3 História: texto / não-texto e o aluno sujeito-não leitor.....	86
2.1.4 Ciências: aproximação aluno-objeto de conhecimento	94
2.1.5 Geografia: quando o sujeito-leitor não é o aluno	99
2.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS E PROFESSORES	106
2.2.1 Análise das respostas ao questionário pelos alunos – o discurso do aluno como reflexo da ação pedagógica	107
2.2.2 Análise das respostas ao questionário aplicado às professoras – relação discurso e prática pedagógica	141
CAPÍTULO III – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS – ALTERNATIVAS PARA O FAZER	164
3.1 “PROJETO LEITURA” – O EXERCÍCIO, O HÁBITO, O PRAZER DA LEITURA EM SALA DE AULA.....	165
3.2 AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO EM OFICINAS PROFISSIONALIZANTES – ALTERNATIVA PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	168
3.3 PROJETO: “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ESPAÇO DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE LICENCIANDOS DE LETRAS”-PROLICEN/95.....	172
3.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PARA O EXERCÍCIO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	177
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DE TEXTO.....	182
3.6 TEXTOS PUBLICITÁRIOS – A LEITURA COMPREENSIVA DE TEXTOS SOCIAIS	186
DA PESQUISA, AS CONCLUSÕES	190
BIBLIOGRAFIA	197
ANEXOS	202

INTRODUÇÃO

Mesmo na ciência, o prazer de dizer tudo não chega aos pés do desejo de compreender um pouco.

Eni Pulcinelli Orlandi

O alto índice de analfabetismo (40 milhões de analfabetos, conforme Jornal Nacional, em 13/06/97) e de evasão escolar caracterizam a educação brasileira. Múltiplas são as explicações dadas ao fracasso escolar próprio, não somente da educação brasileira, como também das relativas aos chamados países do primeiro mundo: déficit genético, deficiência cultural, diferença cultural, falta de percepção do mercado de trabalho, má qualidade do ensino, entre outras. São constantes as buscas de possibilidades que atenuem tais problemas. A preocupação não se restringe aos profissionais da área, vários são os segmentos da sociedade que se mobilizam nesse sentido. Métodos e propostas de ensino são idealizados e construídos a todo momento. A sala de aula é objeto de pesquisas e de experiências.

O quadro de deficiências é bem mais caracterizado no sistema de ensino público, desprovido que é de toda ordem de recursos (financeiros, materiais, humanos). A realidade econômica brasileira evidencia: a grande maioria da população pertence às camadas de baixo poder aquisitivo, ou seja, às camadas populares. Assim sendo, “nem é preciso buscar razões ideológicas ou políticas para concluir que a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo.” (Soares, 1989:5)

Neste sentido, e por acreditar que todo o investimento feito para a concretização de meu curso de mestrado justificava um retorno para o sistema educacional em geral mas, principalmente, para o sistema de ensino público, fiz opção por direcionar minha pesquisa para esta camada da população.

Em 26/27 de novembro de 1996, o MEC – Ministério da Educação – divulgou pela imprensa (Jornais Folha e Estado de São Paulo, Revista ISTOÉ) os resultados dos testes aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Entre as justificativas ao fracasso escolar levantadas, estão a falta de qualificação dos professores (nas escolas de melhor desempenho estudantil, a maioria dos professores têm nível superior - é o caso das escolas do Distrito Federal onde 70% dos 19 mil professores têm formação de 3º grau), o baixo salário dos mesmos (no Acre e no Rio Grande do Norte os salários variam entre R\$ 51,00 e R\$ 100,00, contrastando com o salário médio de R\$ 1.500,00 dos professores das escolas do DF), a precária infra-estrutura da escola (falta de biblioteca, de quadra de esportes, de livros didáticos, de laboratórios, etc.), o baixo nível de escolaridade da família dos estudantes e a falta de participação dos pais exigindo qualidade de ensino junto às escolas. (Fica a questão: qual o entendimento de qualidade de ensino, pelos pais?)

Embora a leitura não tenha sido arrolada entre as justificativas do fracasso escolar, o Saeb divulgou um quadro estatístico que demonstra o baixo nível de proficiência nesta habilidade dando mostra do quanto é significativa a dificuldade relativa à leitura, o que, certamente, tem repercussões desastrosas no desempenho estudantil geral.

CONHECIMENTO TESTADO		
Comparação de desempenho em leitura entre brasileiros e americanos do último ano do ensino básico* (em%)		
	Brasil	EUA
Os alunos sabem ler	100	100
Assimilam informações específicas, fazem generalizações e relações entre fatos	92	97
Localizam, compreendem, resumem e explicam informações relativamente complexas	41	43
Sintetizam e apreendem a idéia principal de um texto especializado	3,7	7
3ª série do 2º grau no Brasil e o último ano da High School		

Dos alunos que chegam na última série do 2º grau, seja no Brasil ou nos Estados Unidos, 100% sabem ler; entendida esta leitura *stricto sensu*. 92% destes estudantes brasileiros e 97% dos americanos conseguem assimilar informações específicas, fazem generalizações e relações entre fatos. Já os que conseguem localizar, compreender, resumir e explicar informações relativamente complexas, são em número bem menor: 41% dos brasileiros e 43%

dos americanos. Assustador é o número percentual dos alunos brasileiros e americanos que sintetizam e apreendem a idéia principal de um texto especializado: respectivamente, 3,7 e 7%. Este dado explica a dificuldade encontrada pelos estudantes que chegam à Universidade.

O que podemos concluir ao depararmos com dados tão alarmantes? As dificuldades no desempenho de leitura entre brasileiros e americanos não são muito distintas: a relação é de 92% contra 97%, 41% contra 43% e de 3,7% contra 7%, respectivamente às habilidades acima discriminadas. O que salta aos olhos, no entanto, é o resultado obtido, por brasileiros e americanos, no final do curso de segundo grau, quanto às habilidades mais complexas de leitura (41/43% e 3,7/7%), habilidades estas que supõe-se deveriam ser desenvolvidas no ensino básico.

Semelhante é o nível de leitura dos alunos franceses da *sixième* (sexta série - que corresponde aproximadamente à quinta série do 1º Grau no Brasil), segundo pesquisas realizadas na França, cujos dados são apresentados por Jean Foucambert, membro ativo da Associação Francesa pela Leitura (AFL)¹. As pesquisas revelam que

“20% das crianças não retiram da escrita informação suficiente para que se possa falar em compreensão, ou seja, em leitura; 64% dos alunos têm uma velocidade de leitura inferior à velocidade da fala e utilizam mais ou menos corretamente estratégias alfabéticas oriundas da combinatória grafema-fonema; apenas 16% (1 aluno em 6!) recorrem (na maioria das vezes, de uma maneira muito medíocre) a comportamentos que permitem dizer que são leitores.” (1994:33)

O Saeb aplicou provas para testar a proficiência de alunos do 1º e 2º graus, na tentativa de medir as habilidades em Português (leitura) e Matemática a partir de 1.200 questões; a pesquisa utilizada permitiu comparar o desempenho de alunos de séries diferentes. As provas foram aplicadas no final de 1995 em 2.289 escolas públicas e 511 estabelecimentos particulares de ensino espalhados por todas as unidades da federação. Dos 36 milhões de estudantes matriculados nas redes pública e particular de ensino, 90.499 participaram do sistema de avaliação.

Com os resultados, tristes conclusões: “A qualidade do ensino fundamental no Brasil vem melhorando, mas ainda está “muito longe” de ser satisfatória. A situação do ensino de 2º

¹ Definida por José Juvêncio Barbosa, na apresentação à edição brasileira do livro “A Leitura em Questão” (1994:vi), de autoria de Jean Foucambert, como “entidade composta por militantes de uma Pedagogia crítica pela leitura engajados em uma prática transformadora da realidade”.

grau é ainda pior - “trágica”, segundo avaliação do próprio MEC” (Jornal Folha - Sucursal de Brasília - 3º caderno - Pág. 1, 26/11/96)

Mesmo que se considere questionável a eficácia dos instrumentos e estratégias de avaliação utilizados em exames de proficiência (em função, principalmente, do nível de subjetividade na elaboração, aplicação e correção das provas, bem como, dos objetivos reais - sócio-político-econômico - que possam ter justificado a pesquisa), considerarei os resultados levantados pelo Saeb como indicadores significativos da realidade educacional brasileira.

Dentre as inúmeras justificativas atribuídas às dificuldades de aprendizagem, embora não ressaltada pelo Saeb, configura-se a deficiência de leitura como uma das mais evidentes; “a leitura é a causa e o signo do fracasso escolar” (Foucambert, março/1993 - Entrevista dada à Revista Nova Escola). Minha vivência junto à educação e as reflexões que tenho feito a partir de leituras de textos relativos à leitura, me permitem concluir que, se não o principal fator do insucesso escolar, ela exerce papel definitivo no desempenho estudantil.

É comum escutar-se de professores, de pais e dos próprios alunos, em reuniões pedagógicas, encontros e cursos, o argumento de que os alunos não aprendem porque não compreendem, não interpretam e, muitas vezes, sequer decodificam o que lêem. Linguístas e outros estudiosos reiteram tais colocações. *O processo ensino-aprendizagem escolar estaria, de fato, relacionado à leitura? Em que medida? Evidencia-se o ensino de leitura na prática pedagógica? A quem caberia o ensino da leitura?*

Os professores das demais disciplinas atribuem, exclusivamente, ao professor de Português a responsabilidade pela deficiência da leitura, embora trabalhem com textos em grande parte de suas aulas, conforme Theodoro da Silva (1981:10): “o livro (ou similar) continua a ser o instrumento mais utilizado em sala de aula para circulação de dados culturais”. *Haveria algum método de estudo de texto caracterizando estas aulas? Os inúmeros textos de disciplinas, tais como, História, Geografia e Ciências, são utilizados para o exercício da leitura? Como a leitura destes textos estaria sendo processada? E o aluno, diante de tantos textos, constitui-se sujeito-leitor? Que concepções de sujeito estariam norteando a prática docente e discente? Que concepções de leitura estariam imbricadas no processo de leitura e de aprendizagem?*

Estas e outras questões foram surgindo para mim ao longo da minha caminhada pela educação (definidas no meu projeto de pesquisa desta dissertação) e resultaram na delimitação

do problema norteador de minha pesquisa: **qual a relação da leitura com o fracasso escolar?** Fracasso escolar tomado em sentido bem mais amplo do que vem sendo concebido, centrado não apenas no mau desempenho do aluno e leitura como processo interativo entre leitor, texto, autor e os outros (professores, pais, colegas...) que possam estar envolvidos.

Definido o problema, hipóteses foram levantadas: *a leitura não tem sido trabalhada convenientemente pelos professores de Português e tampouco pelos das demais matérias; as concepções de leitura, de aprendizagem e de sujeito influenciam o ensino desta habilidade e, conseqüentemente, o ensino dos conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas do curso básico; a intenção dos professores de “formar cidadãos conscientes e ativos” é apenas teórica.* Estas hipóteses, uma vez confirmadas ou retificadas, serviriam de subsídios, certamente relevantes na busca da melhoria do ensino geral no Estado de Santa Catarina e, quiçá, no Brasil e universo mais amplo.

O trabalho inscreve-se na área da **Linguística Aplicada** pois trata de questões linguísticas (leitura) vinculadas a questões de ordem pedagógica (aprendizagem escolar). Pensando numa abordagem discursiva como subsídio à análise dos dados, fiz opção pela **Análise do Discurso**, da escola francesa, convicta que já estava de que seria esta a abordagem que melhor se adequaria aos propósitos da investigação e aos mecanismos que definiriam o corpus e formulariam a análise.

Uma vez definidos problema e linha de pesquisa, iniciei minha fundamentação teórica através do estudo de textos pertinentes e da realização de disciplinas do curso de mestrado, que convergiram para o delimitação do objeto da pesquisa; decisões estas estabelecidas em conjunto com a minha professora orientadora Maria Marta Furlanetto, cuja participação foi decisiva para o enriquecimento teórico-prático do trabalho.

As concepções de sujeito tomadas para referendar o trabalho foram encontradas especialmente em Foucault, Pêcheux, Bakhtin, Freire, Foucambert e Orlandi; e as de leitura, em Orlandi, Kleiman, Geraldi, e Foucambert. Sujeito, então, como ser socio-historicamente constituído e leitura como interação, como relação dialógica. A linha de pesquisa fundamentou-se, preferencialmente, na teoria de análise de discurso definida por Orlandi, tendo por base o que foi por ela denominado de **Discurso Pedagógico (DP)**.

A fundamentação teórica acerca da aprendizagem escolar foi estabelecida preferencialmente a partir do pensamento de Vygotsky, Freire, Bakhtin, Ausubel, Soares e

Vasconcellos, que prevêem, para a efetivação da aprendizagem, a interação do indivíduo com o objeto de estudo e a mediação deste processo pelo professor (ou outro educador) e/ou por seus “pares” (colegas mais experientes).

Os pressupostos teóricos e metodológicos são caracterizados no capítulo I onde procuro estabelecer, as principais idéias que auxiliam no clareamento e definição do objeto de pesquisa, na estruturação e delimitação da análise do corpus e nas conclusões chegadas. Foi vista, assim, fundamentação teórica sobre sujeito, leitura, aprendizagem escolar e sobre a Análise de Discurso, linha propulsora da pesquisa.

Para a coleta de dados, a opção foi pela observação-participante pelo fato de a mesma permitir, não exclusivamente, a observação da prática em situação real, como também a intervenção no processo, numa tentativa de criação de alternativas que pudesse subsidiar parâmetro diverso para a análise. Teria, então, a oportunidade de verificação imediata de outras possibilidades no procedimento pedagógico. Com o propósito de uma maior caracterização da prática pedagógica observada, faço, no capítulo II, o relato das atividades desenvolvidas no decorrer do semestre em que acompanhei as aulas (primeiro semestre de 1996), selecionando uma unidade de ensino por disciplina. Durante o relato, postulo considerações a respeito das posturas de professores e alunos, com o intuito de trazer à tona a forma como a leitura vem sendo tratada pela escola, através das aulas de Português, Matemática, História, Geografia e de Ciências, disciplinas estas que foram estabelecidas para comporem o corpus da pesquisa, acreditando atenderem suficientemente os objetivos da mesma. No relato, procuro ainda tecer algumas considerações em relação às concepções de sujeito e de leitura que foram emergindo da fala e da prática dos participantes, demonstradas durante o desenvolvimento das aulas, da participação em conselhos de classe e de outros encontros que aconteceram no decorrer do semestre, dos quais participei. Fazem parte do corpus também dois questionários, um dirigido aos professores e outro, aos alunos, cuja apresentação e análise, imprescindível ao reconhecimento das concepções que permeiam a teoria e a prática pedagógica, compõem o capítulo II, juntamente com o relato das aulas observadas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores (das disciplinas acima referidas) e os alunos (trinta e um) de uma turma de 6ª série do primeiro grau, de uma escola da rede pública de ensino do município de Florianópolis. Maiores dados sobre os sujeitos e sobre a escola são apresentados no capítulo acima referido.

Certa de que, mais do que demonstrar problemas, qualquer trabalho de pesquisa deve apontar possibilidades de soluções, caminhos a seguir, dedico o último capítulo a propostas pedagógicas que tomo, principalmente, de minhas experiências enquanto professora, da participação em projetos educacionais desenvolvidos durante o exercício do magistério em escolas das redes pública e particular de ensino junto ao primeiro e segundo graus, bem como, junto ao terceiro grau, por ocasião da realização da disciplina “Redação uma experiência de Laboratório”, do curso de mestrado (que previa minha atuação como professora de uma turma do curso de Letras, focalizando a prática da produção textual (laboratório), e como membro da equipe de coordenação do Projeto “A Formação do Professor no Espaço de Trabalho: uma experiência de estágio de licenciandos de Letras” - PROLICEN/95), e de textos lidos.

Finalizo minha pesquisa de dissertação, tecendo considerações conclusivas sobre o que foi possível vislumbrar a partir da investigação (teórico-prática) por mim realizada, sob a orientação de minha orientadora. O trabalho pretende ser significativo quanto à obtenção de respostas às questões que o justificaram, no sentido de propor indicativos que orientem um redimensionamento relativo à prática pedagógica da leitura, sem que, contudo, deva ser tomado como definitivo. Questionamentos permanecem e inúmeros são os entraves que dificultam a concretização do que concluí como pertinente à aprendizagem escolar no que tange, principalmente, à leitura, mas, os resultados alcançados, estou certa, servirão para a conscientização acerca do problema desencadeador do trabalho e como demonstração de possíveis alternativas para, ao menos, a minimização do mesmo.

Mais do que inquietação pessoal, revelar a relação da leitura com o fracasso escolar, justificou-se pela vontade de, conhecendo mais, poder auxiliar professores, pais e demais pessoas envolvidas com a educação, na importante e difícil tarefa de ensinar. Na perspectiva de atenuar a inabilidade, a inquietude, o desespero do aluno ao defrontar-se com o ilegível, o incompreensível, o “inaprendível”, o encontro da maior razão do trabalho.

CAPÍTULO I

DISCURSOS SOBRE A SOCIEDADE, A EDUCAÇÃO, O SUJEITO, A APRENDIZAGEM, A LEITURA

Aos poucos, a partir dos discursos que aos meus olhos e ouvidos iam surgindo, fui me constituindo (co)autora desta pesquisa. Pôr à mostra estas outras vozes significa delinear o pano de fundo que serviu de sustentáculo para a realização deste trabalho e definir visões que o caracterizaram.

Na tentativa de encontrar subsídios para o reconhecimento de possíveis razões que têm determinado o fracasso escolar em âmbito nacional e para o estabelecimento de indicativos que possam levar a contrapor esta realidade, de forma a indicar alternativas viáveis para, ao menos, a minimização do problema, procuro, neste capítulo, elencar teorias que considero pertinentes. Chamo a atenção para o fato de que aqui não esgoto as idéias essenciais que destaco das teorias que permeiam o trabalho já que nos capítulos onde analiso os dados, apresento propostas pedagógicas e a conclusão e mesmo na introdução, faço referências freqüentes a elas por entender que as teorias são melhor evidenciadas nos momentos de discussão servindo de respaldo e clareamento dos pressupostos teóricos.

Conforme já colocado, são inúmeras as explicações atribuídas ao fracasso escolar.

Ao invés de encontrar culpados, melhor será apontar aspectos que decididamente interferem no processo educacional. Embora alunos, pais, e órgãos competentes, devam estar envolvidos com a educação, é o professor o principal mediador da aprendizagem escolar. *Quais as concepções que sintetizariam a base da prática pedagógica deste profissional?*

Início discorrendo sobre as concepções de análise da sociedade e de desenvolvimento humano, entre elas destacando-se, na sociologia, a funcionalista e a histórico-crítica (dialética) e, na psicologia, a inatista, a ambientalista e a interacionista. Estas teorias dependem da visão de mundo existente em uma determinada situação histórica e evoluem conforme se mostram capazes ou incapazes de explicar a realidade.

1.1 DA SOCIOLOGIA

1.1.1 A concepção funcionalista

Fundamentada por Durkheim, a concepção funcionalista vê a sociedade como um organismo vivo, onde as partes são funções do todo e devem trabalhar organizadamente, criando a harmonia social. Nesta concepção, a estratificação social apresenta-se ideologicamente como algo natural e não como realização humana. Sabemos, no entanto, que a divisão social em classes é produto histórico. O fracasso escolar, nesta concepção, é interpretado como incapacidade individual. Na escola, como na sociedade em geral, se cada um faz a sua parte, tudo flui de modo positivo independentemente de fatores sócio-econômicos.

1.1.2 A concepção histórico-crítica

A concepção histórico-crítica contraria a anterior pois parte do princípio de que é impossível analisar-se a sociedade a partir do individual. Esta concepção defende que a desigualdade e, relativamente na educação, o fracasso escolar, são frutos de aspectos econômicos e sociais estando vinculados à história da humanidade e da educação. Busca-se a compreensão da totalidade, e não a fragmentação das partes. A idéia de que “conheço alguém que era pobre, se esforçou, estudou e hoje está bem de vida” é tida como circunstância constitutiva de um contexto maior (social) decisivo.

O mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento, e as coisas estão em constante relação recíproca, ou seja, nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, fora dos fenômenos que o rodeiam. Daí a importância da categoria TOTALIDADE, que determina a predominância do todo sobre as partes constitutivas. (Gouveia, 1996)

1.2 DA PSICOLOGIA

1.2.1 A concepção Inatista

A concepção inatista parte do pressuposto que o desenvolvimento não recebe influência significativa do meio, ou seja, o ambiente (e, assim, a educação e o ensino) interfere o mínimo no processo de desenvolvimento espontâneo da pessoa. Por ocasião do nascimento, o homem já teria as “qualidades e capacidades básicas (...) — sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social”. (Davis e Oliveira, 1990:27) A influência da experiência individual de cada pessoa não era considerada em relação à espécie humana. Segundo esta concepção, o homem ‘já nasce pronto’ sendo desnecessário maior empenho em prol do desenvolvimento humano.

Na escola a concepção inatista é demonstrada pela valorização das aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência em detrimento do trabalho efetivo de desenvolvimento. Mascara-se o processo ensino-aprendizagem a partir de preconceitos justificados pelo entendimento de que “pau que nasce torto morre torto”, gerando discriminação de toda ordem.

1.2.2 A concepção ambientalista

A concepção ambientalista é derivada da corrente filosófica denominada **empirismo** que acredita que a origem do conhecimento está na experiência sensorial. O desenvolvimento humano é determinado pelo ambiente, através de estímulos que levam a determinados comportamentos. Na escola, estes estímulos são expressos por recompensas (notas altas, elogios, “estrelinhas”, aprovações) ou por sanções (notas baixas, reprovações, castigos).

O principal representante desta concepção é o norte-americano B. F. Skinner e, segundo Davis e Oliveira (1990),

“a teoria proposta por ele preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana como o seu raciocínio, os seus desejos e fantasias, os seus sentimentos. Partindo de uma concepção de ciência que defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos de modo a explicar o objeto da investigação, Skinner se propõe a construir uma ciência do comportamento”. (p.31)

Para os ambientalistas, o comportamento é modificado como resultado das experiências vivenciadas não havendo preocupação em explicar como as crianças aprendem, como se apropriam do conhecimento. Levada ao extremo, a concepção ambientalista vê o ser humano como criatura passiva diante do ambiente, o que permite que seja manipulado e controlado pela simples alteração das situações em que se encontra. Esta visão de homem é a principal crítica feita ao ambientalismo.

Considerando-se que um número bastante significativo de professores teve sua formação embasada nessa concepção, é visível sua predominância na prática pedagógica atual.

1.2.3 A concepção interacionista

A concepção interacionista prevê fatores internos (inatos) e externos (adquiridos), interrelacionados, como responsáveis pelo desenvolvimento humano. Concebe a construção do conhecimento na interação entre o indivíduo e o meio, num processo contínuo durante toda a sua vida. Considera, portanto, o inatismo e o ambientalismo.

Fazendo opção pela concepção sócio-interacionista, por considerá-la mais abrangente e de fundamentação mais significativa, e considerando sua implicação para o conceito de aprendizagem escolar, dedicarei maior atenção ao seu quadro teórico. Como esta concepção é representada principalmente por Lev Semenovitch Vygotsky a abordagem que farei será relativa à sua teoria.

1.2.3.1 Psicologia e educação em Vygotsky

A visão de desenvolvimento, largamente desenvolvida por Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e por seus seguidores, em especial Luria e Leontiev, baseia-se na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído num ambiente histórico e essencialmente social, o que levou à denominação de concepção sócio-interacionista ou histórico-cultural.

Contrário à existência de uma seqüência universal de estágios cognitivos, defendido por Piaget em sua teoria de cunho também interacionista (em sentido mais estrito), Vygotsky afirma que os fatores biológicos sobrepõem-se aos sociais somente no início da vida da criança. O pensamento e o comportamento da criança são desenvolvidos a partir das interações

sociais desta com adultos ou seus pares mais experientes (no papel de mediadores), através da linguagem (verbal ou não-verbal). Na interpretação de Davis e Oliveira, “o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento de sua cultura.” (1990:54). E, assim, o indivíduo, influenciado pela circunstância histórica e apropriando-se da especificidade cultural da sociedade em que está inserido, aprende e se desenvolve. O movimento interativo, mais do que a relação direta sujeito-objeto (tal como proposto por Piaget), prevê, necessariamente, a relação sujeito-sujeito-objeto, o que significa que a construção do conhecimento se dá na relação com o outro, portanto, numa relação intersubjetiva.

Daí o imenso peso do papel exercido pelos adultos na aprendizagem: a linguagem que eles utilizam e eles próprios são elementos mediadores na formação da criança. É através deles que a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; repensa relações entre objetos; reavalia o comportamento do outro e depois o seu; desenvolve novas respostas categoriais e emocionais; aprende a generalizar e adquire traços de caráter. (Proposta Curricular para Língua Portuguesa do Estado de SC - versão preliminar, 1996:2)

Esta relação é mediada pela **linguagem verbal**, que funciona como o sistema mais apropriado para estabelecer a formação do pensamento e da consciência do indivíduo. Linguagem, então, não como sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico.

Contrariando a teoria de estudiosos *behavioristas* que estabelecia que o comportamento humano era reduzido ao movimento de reação-resposta a estímulos, isto é, os fenômenos psicológicos tendiam ao reducionismo fisiológico, Vygotsky e Luria acreditavam haver uma ligação entre os estímulos recebidos e as respostas emitidas pela criança; a partir deste pressuposto, criaram o conceito de mediação.

Para Vygotsky, a apropriação da cultura humana é atribuída à educação e ao ensino mediado. O aprendizado cultural leva ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, a criança desenvolve-se à medida que se apropria da cultura elaborada pela humanidade; sempre a partir da interação com o outro. A interação aprendizagem e desenvolvimento se dá desde o início da vida da criança, portanto, a aprendizagem escolar é precedida por uma série de aprendizagens outras construídas a partir de experiências vividas: “já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo” (Vygotsky, 1994:110). Estas experiências (mediadas intersubjetivamente) permitem que ela

aprenda a falar, nomear objetos, conversar com adultos e companheiros, adquirir informações, levantar hipóteses, obter respostas às suas perguntas, imitar comportamentos, realizar atividades diversas, etc. “Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas funções psicológicas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas.” (Davis e Oliveira, 1990:50), de modo a alcançar a competência que lhes possibilitará prescindir da intervenção do outro para novo aprendizado.

Segundo Vygotsky, a inteligência é a capacidade de aprender e não resultado de aprendizagens prévias (ou capacidade inata). O **desenvolvimento mental** da criança não é apenas **retrospectivo** (nível de desenvolvimento real), mas, e principalmente, **prospectivo** (nível de desenvolvimento potencial). O bom aprendiz é aquele que avança no seu desenvolvimento, seja por habilidades já desenvolvidas, seja através do auxílio do outro; “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (Vygotsky, 1994:117) Assim pensando, criou o conceito de **ZDP (zona de desenvolvimento proximal)**, que consiste na

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (ibid, 112).

A ZDP refere-se às funções que estão em processo de maturação e que, mesmo não significando ainda desenvolvimento real estão em vias de, estão em formação, potencialmente definidas. Para a avaliação do desenvolvimento mental de uma criança é necessário que sejam determinados os dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. Neste, o que a criança conseguir desenvolver a partir do auxílio de outra pessoa, isto é, o que consegue fazer mas de maneira não independente, poderá fazê-lo, posteriormente, sozinha; daí o reconhecimento da capacidade em termos potenciais: o que significa que, mesmo que na dependência do auxílio do outro, é **capaz de**.

Um dos princípios que dão suporte à ZDP é o da **aprendizagem por imitação**, que pressupõe que só se consegue imitar o que está em nosso nível de desenvolvimento, em oposição à concepção anterior que entendia que a imitação, como o aprendizado, eram processos puramente mecânicos. Segundo Vygotsky, uma criança é capaz de realizar uma operação matemática, por exemplo, imitando a resolução de operações desenvolvidas pelo professor sem que conheça previamente o mecanismo da operação; após a imitação, que pode ser repetida outras vezes, atingirá o desenvolvimento real, o que não significa que a criança

será capaz de realizar quaisquer operações através da imitação. Aquelas que exigirem nível de conhecimento superior ao desenvolvimento mental proximal da criança não serão por ela exequíveis, ao menos até que novas etapas de desenvolvimento sejam vencidas, caracterizando, assim, o processo aprendizagem-desenvolvimento. Esta concepção, certamente, fundamentou-se num outro princípio que subsidiou toda a teoria psicológica de Vygotsky: o do **método dialético** de Marx. Segundo Marx, o trabalho é um processo pelo qual o homem, mudando a natureza, transforma-se a si mesmo. Neste sentido, Vygotsky “afirmou que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se processa pela internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente.” (Freitas, 1995) A partir do método dialético, Vygotsky

“compreendeu que todos os fenômenos deviam ser estudados como processos em movimento e mudança. (...) Querendo explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos superiores, considerou que todo fenômeno tem a sua história, sendo esta caracterizada por mudanças quantitativas e especialmente qualitativas.” (ibid, 1995)

As funções psíquicas eram divididas pelos psicólogos em superiores (pensamento conceitual, memória lógica, atenção voluntária etc.) e inferiores (pensamento em imagens, memória mecânica, atenção involuntária etc.) sem que, no entanto, encontrassem nexos entre os dois patamares. Já para Vygotsky, segundo Leóntiev,

as funções psíquicas inferiores, elementares, estavam para ele relacionadas com a base dos processos psíquicos naturais e as superiores com a dos mediados, “culturais”. (...) Finalmente, as peculiaridades das funções psíquicas superiores (por exemplo, seu caráter arbitrário) tinham sua explicação na existência de “instrumentos psicológicos”. (Leóntiev in Vygotsky, 1996:443)

Em seu trabalho “O método instrumental em psicologia”, conforme Leóntiev, Vygotsky cita como exemplos de **estímulos-meio**, i.e., de **instrumentos psicológicos**, a língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os mecanismos mnemotécnicos, os simbolismos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc., todas as criações artificiais da humanidade e que constituem elementos da cultura (daí a denominação de histórico-cultural à sua teoria). Estes instrumentos, chamados também de ‘**signos**’ pelo autor no sentido de ‘que tem significado’, são articulados na interação da criança com os adultos ou companheiros mais experientes que exercem, então, o papel de mediadores do processo de construção do conhecimento. O mediador, implícita ou explicitamente, deve fazer com que a criança sinta que tem a capacidade de adquirir conhecimentos. A ele cabe incentivar a descoberta desta

capacidade, organizar oportunidades para que a criança adquira conhecimentos e interpretar para ela as razões que explicam a competência que tem demonstrado.

As **funções psíquicas superiores**, também denominadas de *funções mentais superiores* (Davis e Oliveira, 1990) e de PPS - *Processos Psicológicos Superiores* (Ricardo Baquero, s/d), surgem no plano social e depois passam ao plano psicológico, ou seja, ao plano individual. Este processo é chamado por Vygotsky de **internalização** (ou **interiorização**), entendida como a reconstrução interna de uma operação externa. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, *no interior* da criança (intrapsicológica).” (Vygotsky, 1994:75) Para o autor, não existe uma consciência associal, ela constitui-se, inicialmente, na interação do indivíduo com o outro. Ricardo Baquero interpreta a teoria da interiorização da seguinte forma:

(...) el complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, es decir, el sujeto parece constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir, en el plano interpsicológico; pero, recíprocamente, la cultura se “apropia” del sujeto en la medida en que lo constituye. (s/d :41)

Segundo a interpretação deste autor, o processo a interiorização não deve ser tomado como de caráter aditivo, mas como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito. Vygotsky diz que o processo de internalização consiste numa série de transformações, a saber:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Entre os processos de desenvolvimento naturais (espontâneos) e os de desenvolvimento artificiais (culturais), adquiridos a partir da ação pedagógica, encontram-se os processos de desenvolvimento dos conceitos científicos, revelando “simultaneamente las modalidades de construcción subjetivas y las regulaciones de la cultura” (Baquero, s/d: 126). O conhecimento sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança é relevante para a criação de métodos eficientes para instrução das crianças quando em idade

escolar. Os processos das funções psicológicas superiores requerem bem mais do que os processos de desenvolvimento naturais podem induzir. Em *Pensamento e Linguagem* (1993) Vygotsky discorre detalhadamente sobre a formação de conceitos a partir do desenvolvimento das funções elementares da mente, e conclui que

um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso da palavra como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (p.70)

Na primeira etapa de desenvolvimento do conceito, idade do sincretismo, a criança agrupa figuras a partir de traços observados por impressões casuais. A palavra não é muito importante para a criança que se encontra em idade pré-escolar.

Numa segunda etapa, fase dos complexos, embora a criança agrupe objetos baseando-se em sua experiência sensorial direta, o faz de acordo com nexos objetivos. Nesta etapa a criança agrupa objetos observando seus traços mais característicos numa demonstração de um reconhecimento do conceito, só que ainda em operação mais genérica, por isso tido como pseudoconceito.

Na terceira etapa, surge o conceito propriamente dito. O conceito é formado através da abstração de um traço comum a uma série de traços selecionados. “A palavra desempenha um papel decisivo na criação do conceito, como uma forma de centrar a atenção no traço correspondente”. (Leóntiev, *in* Vygotsky, 1996:460)

Vygotsky denomina estes **conceitos de cotidianos**, e os define, metaforicamente, como ‘generalização de coisas’. Já os denominados **conceitos científicos** são, segundo ele, de ‘generalização de pensamentos’ e dependem de um sistema de conceitos:

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro do sistema de conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (1993:80)

O autor chama a atenção para o **ensino direto do conceito**, que considera impossível e infrutífero. “Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um

papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na verdade oculta um vácuo.” (ibid, 72) A transmissão de um conhecimento sistemático à criança permite-lhe aprender muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente, mas os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas, não podendo prescindir de nenhuma delas. Vygotsky conclui que o aprendizado é decisivo para o desenvolvimento de conceitos da criança em idade escolar, direcionando e determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Além do cuidado para com o desenvolvimento do conceito científico pela escola, outros elementos concorrem para que seja possível a mediação com a criança, no sentido de conduzi-la à construção do conhecimento. Entre eles estão os **afetivos e motivacionais**, que criam na criança o desejo de enfrentar experiências novas e estranhas. A afetividade tomada aqui não como expressão de carinho, um “passar a mão na cabeça” do aluno, um beijo, por exemplo, mas como **expressão de confiança e respeito mútuos**:

confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um *feedback* contínuo para que o aluno possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem. (Terzi, 1995:24)

É indiscutível a contribuição de Vygotsky acerca da construção do conhecimento. Há em suas obras a intenção expressa de complementação aos estudos já realizados e de formulação de teorias e princípios que subsidiem a renovação e o avanço nos campos da Psicologia, da Arte, da Semiótica e da Educação. Constrói assim, por este caminho, “uma Psicologia que concebe o homem como um sujeito concreto cuja consciência é constituída a partir de sua relação com um meio cultural mediado pela linguagem”. (Freitas, 1995:116) Um homem capaz, potencialmente produtivo. Para ele, a educação deve centrar-se, pois, na capacidade de avanço da criança e não nas dificuldades, não nos erros cometidos (Luckesi,1996). Na interpretação de Freitas, “o marxismo de Vygotsky é não reducionista, essencialmente dialético e se apóia numa perspectiva histórica onde o homem é efetivamente sujeito” (ibid, 113), porque criativo ao apropriar-se dos fenômenos histórico-culturais.

1.2.3.2 Filosofia da linguagem em Bakhtin

Vistas concepções que explicam a influência da interação social sobre o desenvolvimento do indivíduo, considerado o ambiente histórico onde está inserido, busquei em Bakhtin a expressão do que se constitui objeto desta relação: a linguagem. Linguagem como instrumento de conhecimento humano, linguagem como objeto da constituição do sujeito. Em diversos aspectos coincidindo com os pressupostos de Vygotsky, a teoria de Bakhtin tem contribuído não apenas para o avanço sobre a ciência da linguagem mas também, – e eu diria, principalmente – com a ciência da educação, base para o desenvolvimento humano. Como Vygotsky, ele faz da dialética “o seu método, compreendendo a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. (Freitas, 1995:150) Ambos, mesmo marxistas, tiveram uma posição antidogmática e antimecanicista.

Através de sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Bakhtin expressa, entre outros temas que justificam nossa busca por seu pensamento, a compreensão e a dimensão dos fatos de enunciação como constitutivos do sujeito e do seu desenvolvimento. A palavra (linguagem no seu sentido mais amplo) tomada de significação, permeando a construção do *eu* a partir das vozes do(s) *outro(s)* numa atitude reflexiva – palavra, então, como “o produto da interação viva das forças sociais”. (1992a:66)

Pensar o *eu* construído na interação com o *outro*, por intermédio da palavra, e num contexto histórico-cultural, é pensá-lo na intersecção de ideologias e de poder subjacentes. A subjetividade só é possível na relação com o social. EU ↔ ideologia e poder ↔ TU

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior. (ibid, 58)

(...) Se o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. (ibid, 59)

E de que forma se dá a relação subjetividade e fenômeno sócio-ideológico? Bakhtin responde à questão referindo-se à relação dialógica do indivíduo consigo mesmo (discurso

interior) e com o outro (discurso exterior). Da interação com o outro, a voz do social, da ideologia. Para Bakhtin, qualquer enunciação prevê um interlocutor, quer seja ele concreto ou virtual, fazendo com que a interação dialógica se dê:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (ibid, 112)

Bakhtin confere à linguagem um caráter essencialmente dialógico (“ela - a palavra - constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*”) (1992a:113), não no sentido de alternância de vozes mas no de confronto de vozes situadas em tempo e lugar sócio-historicamente determinados. A palavra configura a identidade do sujeito pela apreensão da experiência sócio-cultural acumulada pela história da humanidade, na relação que cada um estabelece com o outro: “através da palavra, defino-me em relação ao outro” (ibid). O sujeito, constituído no e pelo social, via relação dialógica, integra-se ao outro e, interpretando-o, é também interpretado por ele. Ao enunciar-se, o sujeito não fala só a sua voz, mas a multiplicidade das “vozes alheias” fala nele e por ele; sendo esta a síntese da teoria polifônica.

Para Bakhtin, “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”.(1992b:314) A palavra do outro assume papel principal na teoria da linguagem de Bakhtin, que a entende fundamentalmente dialógica; para ele “só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado”. (Bakhtin, 1992a:121) Ao pensarmos na palavra temos que associá-la à enunciação para que faça sentido; sem sentido, “fica reduzida à sua realidade física, ao processo fisiológico de sua produção”. (Freitas, 1995:129)

Contrariando a concepção reprodutora da linguagem, Bakhtin a concebe como **produção**. Para caracterizar a linguagem enquanto produção, o autor desenvolve os princípios da **polifonia** (as vozes de que ela se constitui), da **polissemia** (multiplicidade significativa), da **abertura e incompletude** (intertextualidade) e da **dialogia constitutiva**. (Proposta Curricular Para Língua Portuguesa de Santa Catarina,1996:5) Todas estas concepções têm por base o princípio do dialogismo: toda palavra procede de alguém como também se dirige para alguém. Neste sentido, não há como entender a ação pedagógica a partir da definição de papéis onde cabe a alguns (professores) dizer, informar, explicar, ensinar e a outros (alunos), passivamente,

escutar, ser informados, aprender, conforme o Discurso Pedagógico delineado por Eni Orlandi, apresentado mais adiante. A ação deve ser conjunta, dialógica; deve haver troca, contribuição e respeito mútuos. O princípio dialógico de Bakhtin prevê a interação social, seja na comunicação escrita ou oral, seja na produção textual, seja na produção da leitura: o outro está presente tanto no momento em que eu escrevo quanto no momento em que eu sou lido.

Outra contribuição de Bakhtin para a ação pedagógica diz respeito a um dos aspectos essenciais à aprendizagem: a **compreensão**. Para que haja interação efetiva entre o eu e o outro, é necessário que a comunicação, prioritariamente realizada por intermédio da linguagem verbal, se dê. Todo ato enunciativo implica expressão e compreensão de um pensamento, de uma idéia. Mais importante que a **explicação**, que considerou monológica (e, com tendência à reprodução), a **compreensão**, para Bakhtin, “implica na presença de duas consciências, no encontro de dois sujeitos imersos no diálogo”. A compreensão “confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (Bakhtin, 1992a:99):

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1996: 290)

A **compreensão responsiva** refere-se à fase inicial e preparatória para uma resposta em relação a um discurso lido ou escrito. “O enunciado sempre tem um destinatário (...) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva.” (ibid, 356) Havendo **compreensão ativa** haverá resposta, através do discurso ou do comportamento. Toda compreensão “é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”. (ibid, 290) Na lingüística geral, as funções da comunicação verbal definem os papéis do ‘receptor’, do ‘ouvinte’ extremado com o do ‘locutor’ e tirando daquele a importante função de **inter-ação**. O outro do discurso seria dotado apenas de uma **compreensão passiva**, o que não corresponde ao “protagonista real” da comunicação verbal, segundo Bakhtin. Parece que a imagem de um ouvinte, de um receptor passivo, no lugar de um interlocutor (portanto ativo) do processo discursivo tem influenciado a concepção de sujeito característica da prática escolar ainda vigente. Enquanto o aluno for visto como receptor da leitura, da informação, da aprendizagem, enfim, haverá um apagamento de seu papel como também locutor do discurso na prática escolar, isto é, como interlocutor.

Bakhtin encontra ainda, no que denomina de **compreensão responsiva muda**, a compreensão que, mesmo não sendo expressa no momento da comunicação verbal, encontrará eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Salienta-se, portanto, o lugar do outro no processo da comunicação verbal, salienta-se o outro como inter-locutor do discurso. É preciso que haja alternância dos sujeitos falantes, dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. É necessário que “o locutor termine seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (p.294), privando-se pela ação dialógica em sua especificidade e totalidade. Nas enunciações, compreendidas como réplicas do diálogo, deve haver espaço para as relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc. Antes de tudo, o espaço de constituição do sujeito deve ser respeitado.

Como elemento constituinte da comunicação, a **entonação expressiva**, segundo o autor, é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso (ibid, 309). Uma palavra que seja, quando pronunciada com entonação expressiva, não é mais uma palavra mas um enunciado completo. Da mesma forma que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (Bakhtin, 1992a:95)

Na interpretação de Freitas, Bakhtin, como Vygotsky, viu a presença da subjetividade na possibilidade de autoria, considerando o homem como “ser expressivo e falante, criador de textos”. Mesmo reconhecendo a influência do social, entenderam que o homem não se submete ao seu determinismo, é também sujeito ativo.

As teorias que tomam por base a interação, tais como as de Vygotsky e de Bakhtin, levam-nos à reflexão sobre a prática pedagógica no sentido que neste contexto há (deve haver) grande evidência de interlocução. É sabido que o discurso pedagógico ainda tende ao autoritarismo, porém, para que seja possível um redirecionamento da prática escolar deve-se, a partir do princípio interacional, buscar atitudes que dinamizem este fazer pedagógico. Neste sentido, conforme salientado na Proposta Curricular de Santa Catarina - Versão Preliminar (1997:37), o professor deve:

escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de escritura com outras tantas de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada

como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim – e criar é ser também um pouco professor.

1.3 DA EDUCAÇÃO

1.3.1 Concepções de educação por Paulo Freire

Preocupada em direcionar o trabalho à investigação sobre a aprendizagem escolar no âmbito da “escola para o povo”, concluí que é indispensável procurar em Paulo Freire as orientações relativas à teoria e prática que a ela se referem. De representação internacional, infelizmente, de reconhecimento bem maior no exterior, Paulo Freire, por intermédio de suas obras, do trabalho realizado com a alfabetização de adultos e de seus pronunciamentos em palestras, seminários, cursos e outros encontros afins, é considerado leitura quase que obrigatória pela sua fundamental importância no que concerne à educação em geral e à educação popular, particularmente.

Bastante comprometido com a causa dos desfavorecidos sócio-econômico-político-culturalmente, o filósofo e educador conseguiu, a partir de seu denso trabalho de alfabetização de adultos, “escancarar” a realidade brasileira e mundial e traçar possibilidades de reversão do quadro geral, atribuindo à educação tal responsabilidade.

Tendo como base de pesquisa e área de atuação a alfabetização, Freire vislumbra a possibilidade de mudança social em favor da classe popular, via Educação. O indivíduo oriundo da classe popular, aprendendo a ler o mundo (reconhecimento do contexto social em que está inserido, interação com o meio....) e a palavra (alfabetização = domínio linguístico através de elementos constitutivos de sua história), instrumentaliza-se para libertar-se da condição de oprimido. A aprendizagem como forma de promoção social.

Sem a intenção de esgotar, a teoria de Freire, restrinjo-me às definições de “educação bancária” e “educação libertadora” significativas que são como base a esta fundamentação teórica.

1.3.1.1 A concepção bancária da educação

Para Paulo Freire a relação tradicional educador-educandos tem um caráter essencialmente marcado pela narração; o ensino é transmissão, é dissertação sobre, é a condução dos educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado pelo professor. A narração acaba por transformá-los em ‘vasilhas’, em ‘recipientes’; quanto mais forem ‘enchidos’ pelos ‘depósitos’ feitos pelo educador melhor será este. A “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (1983:66)

Refletindo a sociedade opressora, a concepção “bancária” da educação mantém e estimula a contradição. Há, pois, posições bem marcadas para os educandos e para o educador, as quais apresento em um quadro demonstrativo, como segue, a fim de uma melhor observação:

Educação Bancária	
O educador	Os educandos
o que educa	os que são educados
o que sabe	os que não sabem
o que pensa	os que são pensados
o que diz a palavra	os que a escutam docilmente
o que disciplina	os disciplinados
o que opta e prescreve sua opção	os que seguem a prescrição
o que atua	os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador
escolhe o conteúdo programático	jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele
identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos	devem adaptar-se às determinações daqueles
sujeito do processo	meros objetos

Fonte: “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1983:67,68)

Nesta visão da educação, os homens são tidos como seres da adaptação, do ajustamento e, como diria Foucault, do disciplinamento. Segundo Freire, quanto mais exercitados os educandos para a recepção, para o arquivamento dos depósitos que lhes são

feitos, menos terão consciência crítica e menos serão inseridos no mundo para transformá-lo como sujeitos. Os opressores

se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos”. (ibid, 69)

Esta concepção de homem identifica-se com a concepção funcionalista prevista pela sociologia. Há um movimento constante para a manutenção do poder daqueles que estão no topo da pirâmide que simboliza a divisão das classes sociais por categoria econômica. Numa correlação com as idéias de Freire a respeito da educação ‘bancária’, Bakhtin parece ter a mesma percepção da realidade social, pois, ao referir-se à linguagem, diz: “em toda parte a palavra entra nos arranjos hierárquicos de poder: o idioma do colonizador é identificado com o poder, enquanto a língua dos colonizados não tem prestígio nem eficácia.” (STAM, 1992:31) A língua é usada pela classe dominante para reforçar seu poder.

Contrapondo-se a esta concepção da educação, Freire pensa uma outra que denomina de “problematizadora”, (mais tarde chamada de “libertadora”).

1.3.1.2 A concepção problematizadora (“libertadora”) da educação

Acreditando na educação comprometida com a libertação dos homens, o autor diz que a concepção de educação

não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo.

Enquanto a educação “bancária” polariza a relação educador-educandos, mantendo a contradição, a “problematizadora” busca a superação afirmando a dialogicidade e se fazendo dialógica. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Toda ação contraditória prevista pela concepção “bancária” da educação é superada a partir da dialogicidade na relação educador-educandos, seja na escolha dos conteúdos

programáticos, seja na autoridade do saber, e principalmete, portanto, na definição dos sujeitos do processo.

De caráter essencialmente reflexivo, comprometida com a conscientização para a ação, esta concepção implica num constante ato de desvelamento da realidade. Referendando Jean Paul Sartre, o autor diz que “a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”: “na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu* constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*.” (ibid, 81)

1.3.2 A política de “leiturização” de Foucambert

Da mesma forma que Paulo Freire, Jean Foucambert (1994) atribui à leitura importância capital para o desenvolvimento do indivíduo e para sua integração na sociedade, como igual e não como desfavorecido. Ambos repensam as concepções de alfabetização vinculadas à idéia de decifração da linguagem escrita, ou transcrição do oral pura e simples; vêem, antes, a prática da leitura como instrumento de tomada de consciência do indivíduo na sociedade e de sujeição no contexto sócio-histórico. Neste sentido, Foucambert propõe uma política de “leiturização” (termo usado para que se dê o contraste com simples alfabetização) que pretende desenvolver a aprendizagem a partir do contato com textos que circulam no social e que retratam a realidade sócio-político-ideológica, propiciando mudança do quadro de exclusão social: “existe uma clara relação entre modalidade de uso da escrita e posições sociais dos usuários”, conforme diz José Juvêncio Barbosa na apresentação da edição brasileira do livro “A Leitura em Questão” (de autoria de Foucambert, 1994 - p.viii). Barbosa ainda comenta:

Referenciando-se nas análises sobre o mercado de bens simbólicos de Pierre Bourdieu e nas idéias de Paulo Freire sobre o valor da escrita na tomada de consciência sobre o mundo, Foucambert sugere que, numa sociedade hierarquizada com base em classes sociais, a distribuição desigual das técnicas de acesso aos bens simbólicos reforça e realimenta as características excludentes dessa sociedade. (...) tanto os alfabetizados quanto os analfabetos são fruto do mesmo processo de exclusão, do iletrismo - que, por sua vez, resulta da exclusão de ambos das condições que lhes permitiriam participar das redes de circulação de impressos. (ibid, vii)

As idéias de Foucambert em relação à alfabetização e à necessidade do desenvolvimento da leitura como instrumento de poder, como instrumento para a transformação social, são coincidentes com as de Freire, conforme já colocado.

Em entrevista (publicada em *Hommes et migrations*, 1986) cujo texto foi reproduzido no livro de Foucambert a que me refiro, o autor, sendo indagado sobre as razões fundamentais do analfabetismo e iletrismo na França, assim os define: **analfabetismo** é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita e **iletrismo** é a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação. Segundo ele, na primeira metade deste século o analfabetismo era resultado da ausência de alfabetização, atualmente (há dez anos atrás, data da entrevista - certamente não mudou), é consequência do iletrismo e está vinculado ao sistema das sociedades industriais que constroem seu desenvolvimento sobre a divisão do trabalho enquadrando o maior número de pessoas em tarefas de execução que não abrem qualquer espaço à iniciativa e à decisão. Previu-se, assim, a oportunidade de leitura, isto é, o acesso a um conjunto de estratégias (muito mais complexas do que as do mecanismo de leitura que se apóia na regularidade das correspondências grafemas e fonemas) que tratam a escrita como uma linguagem para os olhos, apóiam-se em índices ideográficos e (em comparação com uma língua estrangeira) se parecem às formas do bilingüismo, apenas a uma minoria (cerca de 30% de efetivos leitores, na França) cuja divisão tem origem no *status* social e de poder. Decifreadores e leitores são assim categorizados, em consonância com sua origem social, com o ambiente familiar e as práticas culturais. O estatuto de leitor e *status* social, portanto, estão estreitamente ligados. “O não-leitor é excluído das redes de comunicação escrita por razões sociais e não técnicas e seus não-saberes fazem eco a essa situação de exclusão.” (ibid, 19,20)

Foucambert faz distinção clara entre **alfabetização/decifração** e **leitura** propriamente dita e atribui àquela, pela prática escolar vigente, a causa do fracasso escolar. Para ele, no entanto, não é o mau funcionamento do sistema escolar a causa do analfabetismo (ibid, 18) mas as sociedades industriais, acima referidas, respondendo aos interesses da

burguesia do século XIX, que, desejosa de aperfeiçoar sua ferramenta de produção por meio de um investimento racional, escolheu a alfabetização, fazendo uma escolha acertada. Depois determinou os meios de disseminar a alfabetização: a escola. Vivemos hoje numa instituição concebida para responder prioritariamente aos imperativos da alfabetização. Deve-se ter sempre esse fato em mente para avaliar a confusão da escola atual quando solicitada para desenvolver outro projeto. (ibid, 109,110)

Apesar do interesse pela habilidade de utilização da escrita pelos trabalhadores para o desenvolvimento econômico, “não é desejável que estabeleçam com ela relações mais elaboradas. A leitura é um privilégio social.” (ibid, 110) Desta forma, diz Foucault, a educação, através dos seus métodos de alfabetização, durante cem anos, colaborou significativamente com o progresso técnico, pois permitiu que a maioria utilizasse a escrita sem precisar tornar-se leitor.

A **alfabetização/decifração** pretendida pela classe dominante para ser desenvolvida pelas classes desfavorecidas, segue rigorosamente a passagem ascendente dos níveis mais simples (sílabas, palavras) aos mais complexos (frases, parágrafos ...) e, tratando-se de um mecanismo, é ensinada a um grupo de crianças que, para os adultos, é homogêneo, portanto, as crianças estão no mesmo estágio de aprendizagem; a ‘leitura’, aqui, será soletrada durante os anos de escolaridade, valorizando-se o aspecto oral e coletivo. Ora, o **aprendizado da leitura**, propriamente, se dá por meio da imersão da escrita e a multiplicação das relações entre os escritos sociais e o mundo real e é realizada num grupo formado por usuários da escrita com diferentes competências.

A escola, optando pela alfabetização, entende que a decifração é pré-requisito para a leitura e, neste sentido, continua ignorando as inúmeras pesquisas realizadas sobre o processo de leitura e sobre as estratégias de aprendizado. Segundo dados apresentados por Foucault, 90% dos professores primários, na França, continuam alfabetizando e menos de 2% dos alunos participam de um projeto de leiturização coerente. (Artigo publicado em Cahiers de L’animation, nº 40, 1983) (ibid, 114) Essa escola é “ferramenta de alta tecnologia”:

Tudo é coerente em torno do projeto de alfabetização: as formas arquitetônicas, os espaços internos, a idade inicial da escolaridade, a divisão em séries anuais, o papel preparatório do pré-escolar, o encaixe dos sucessivos programas, as turmas homogêneas, a repetência, o horário, o ritmo diário das aulas e dos exercícios, a divisão do saber em matérias ou disciplinas, as carteiras enfileiradas diante do quadro negro, a arte do professor para conduzir a sabatina, o tranqüilo mundo dos manuais, a disciplina que esvazia diferenças e conflitos, a busca cada vez mais vigilante da motivação... (ibid)

Esta visão do sistema escolar por Foucault tem, possivelmente, inspiração em Foucault (1987), embora o autor não tenha a este se referido. Foucault também denuncia a influência da organização escolar, desde a arquitetura do prédio sede até o sistema homogeneizante da avaliação de desempenho, sobre o indivíduo, disciplinando-o e, assim, impossibilitando-o de tornar-se sujeito.

Foucambert propõe uma outra escola, onde

a criança aprende a ler lendo, da mesma maneira como aprendeu a falar ... falando; em outra escola o único pré-requisito do aprendizado da leitura é ser uma pessoa questionadora do mundo; em outra escola, a criança não aprende fazendo de conta, ela se confronta com os textos sociais dos quais precisa, como criança e não como adulto; ela vive com crianças diferentes dela, mais jovens e mais velhas; em outra escola, as intervenções dos adultos são ajudas capitais que a criança integra ao seu próprio processo, elas jamais programam, a partir de fora, o aprendizado da criança.

Nessa outra escola, a criança constrói seus saberes por intermédio do exercício de seu poder sobre o mundo real. A leitura é uma maneira de estar presente ali onde a escrita funciona. A leitura não é a aquisição de um mecanismo; quem imaginaria ensinar o mecanismo da fala? Para qualquer um que tenha avançado, mesmo que pouco, na inovação, parece que nada se poderá fazer sem a escola, mas que é preciso inventar tudo contra ela. (ibid, 115,116)

Esta escola, para realizar uma política de leiturização precisa, no entanto, daquela já estabelecida pela direita, porém, transformada. Segundo Foucambert, para que seja possível esta nova escola, o projeto educacional deve ficar sob a responsabilidade da comunidade, embora seja imprescindível a participação e colaboração daquela. “Cabe às classes sociais, que necessitam da mudança, colocar a escola em situação de transformação. E cabe à escola optar por uma outra aliança.” (ibid, 117)

A leitura, neste contexto, será, segundo o autor, um aprendizado político-social, distinta da alfabetização que é um aprendizado escolar.

1.4 DA ANÁLISE DO DISCURSO

1.4.1 A AD como linha de pesquisa e a constituição do sujeito

Tomando as concepções de análise da sociedade e do desenvolvimento humano, pela sociologia, pela psicologia, pela lingüística, e pela educação, procurei discorrer sobre visões que determinaram as concepções de sujeito na história.

Pretendo deter-me agora na concepção de sujeito mais especificamente pela ótica da AD (Análise do Discurso - referente à escola francesa de análise de discurso), cuja abordagem constitui opção para esta dissertação. Iniciarei, no entanto, com a caracterização da AD como linha de pesquisa procurando definir as orientações metodológicas que permearam este

trabalho; com este propósito, seguirei trazendo as idéias de Maingueneau, Pêcheux, Orlandi, Foucault.

Ao optar por uma pesquisa qualitativa, eu tinha claro que trabalharia com um *corpus* pequeno, considerando o dado quantitativo, mas que seria tomado como amostra significativa. A prática pedagógica no que se refere à leitura e sua relação com a aprendizagem escolar mais especificamente com o fracasso escolar relativa aos sujeitos participantes da minha pesquisa seria uma demonstração da realidade educacional onde está inserida. Esta perspectiva foi inspirada em Maingueneau (1993:14): “...não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis.” A esta definição Orlandi (1996:49) acrescenta que “esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais.” As *formações discursivas* são aqui tomadas no sentido dado por Michel Foucault, ou seja, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (Maingueneau, 1993:14)

Dedicando-se à interpretação de textos vigentes em todo o aparelho de ensino (da escola à Universidade), a AD, na França, tem evidenciado grande relação entre o sucesso da análise discursiva e a prática escolar. É comum, na escola, buscar-se o sentido do texto, entendendo-o como único; como se fosse possível apropriar-se exatamente da intenção, “do que o autor quis dizer”, a partir de um olhar analítico e estrutural sobre o objeto de leitura. Contrariando esta postura, Maingueneau, chama a atenção para o fato de que a AD não pretende encontrar “o” sentido dos textos, mas procura construir interpretações sem neutralizá-las.

A estas interpretações pode-se relacionar a idéia de incompletude do texto, no sentido de Orlandi, entendida “não em relação a algo que seria (ou não inteiro), mas antes em relação a algo que não se fecha” (Orlandi: 1996:11), e como constitutiva da linguagem.. A autora diz que se deve considerar que o dizer é aberto e que o sentido está sempre em curso, não havendo um começo definido; daí o fato de a significação não prescindir das formações discursivas.

Pensando a partir da AD, Orlandi reporta-se à significação salientando a importância da mediação interdiscursiva para que se efetive a relação do homem com o pensamento, a linguagem e o mundo:

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações. Dai a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação. (1996:12)

Esta instância material é o que estabelece o vínculo da AD com a lingüística (ciência positiva que descreve e explica a linguagem verbal humana), já que a materialidade da língua é um dos pólos constitutivos da análise do discurso. O outro pólo é o das *ciências das formações sociais* (ciências positivas da sociedade). A AD, no entanto, segundo Orlandi, “trabalha as contradições emergentes da própria constituição desses dois espaços disciplinares”(ibid, 42). Neste sentido, a observação dos dados empíricos não é suficiente para que se atinja a interpretação de seus sentidos, é necessário antes que se analise a relação entre processos (discursivos) e produtos (enunciados).

Não raro entende-se que à AD cabe estudar os textos, mas, na verdade, seu espaço é bem mais abrangente, pois ela atravessa todo o campo da lingüística, seja o do ramo da sintaxe, da semântica ou da pragmática (e o campo das formações sociais).

Entendendo que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia, a AD define como um dos seus fundamentos (juntamente com a crítica e a teoria) o aspecto ideológico, inserido no contexto sócio-histórico. Para Bakhtin,

em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. (1992:66)

Pêcheux também inscreve o ideológico como determinante na constituição do discurso, e deste para a constituição do sujeito. É a ideologia que “fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas”. (1988:162)

Pêcheux conclui, então, que :

(...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (...) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (ibid, 163)

Assim, segundo o autor, o indivíduo se constitui em sujeito no discurso ao se reconhecer a si mesmo (e em relação aos outros sujeitos) pelos elementos do interdiscurso do “já dito”, “já ouvido” das palavras na condição de pré-construídos das formações ideológicas.

No interdiscurso, está ainda contemplada a “articulação” (ou processo de sustentação) que constitui o sujeito em sua relação com o sentido e que estaria em relação direta com o que Pêcheux denomina de “discurso-transverso” (intradiscurso) que regula o funcionamento do discurso com relação a si mesmo. O sentido tem, então, uma dimensão material e histórica instaurada pela “transparência da linguagem”, a partir das “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’.

Conseqüentemente, os sujeitos discursivos re-constroem, pela assimilação (concordância) ou pelo confronto (discordância), os vários sentidos distribuídos entre as diferentes vozes; o sujeito e o sentido estabelecem, cada um a seu modo e entre si, relações de determinação externa. Desta forma, “um texto pode significar mesmo o que não faz parte da intenção de significação de seu autor (ilusão discursiva do sujeito)” (Orlandi, 1987:190). No entanto, ainda segundo Orlandi:

a relatividade da noção de sujeito não é absoluta. Não se deve enrijecê-la em nenhum dos pólos: nem no pólo individual, nem no social. Daí não se poder afirmar, segundo o que cremos, nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora. O espaço da subjetividade na linguagem é tenso. (1987:189)

1.4.2 O discurso pedagógico: reprodução e autoritarismo no contexto escolar

Para a verificação da relação da leitura com o fracasso escolar é necessário que sejam especificadas as concepções de leitura, de aprendizagem escolar e de sujeito pelos professores, em especial, e pelos alunos, ou seja, precisa-se conhecer o discurso que embasa a prática pedagógica, e principalmente, conhecer esta prática. No capítulo II, apresento o relato de algumas aulas desenvolvidas pelos professores das cinco disciplinas envolvidas na pesquisa,

notadamente do trabalho com a leitura, foco da dissertação, e a análise dos questionários aplicados aos professores e alunos, procurando demonstrar e discutir o proclamado e o praticado. Quero, antes, definir algumas questões que subsidiarão minha análise e discussão.

Com o intuito de caracterizar o discurso subjacente à prática pedagógica, tomarei como principal referência a concepção de discurso pedagógico (doravante DP) definida por Eni Pulcinelli Orlandi (1987). A autora considera três tipos de discurso em seu funcionamento: *discurso lúdico*, *discurso polêmico* e *discurso autoritário*. Destaco os discursos autoritário — por considerar, com base em Orlandi, o que caracteriza o discurso pedagógico — e polêmico — por tomá-lo como alternativa para o discurso pedagógico.

O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No *discurso autoritário*, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (destaque meu) (p. 15,16)

O DP se inscreve no tipo autoritário; há, portanto, um discurso do poder, segundo a autora, pois aparece apenas o locutor (professor) impondo seu conhecimento, sua idéia, sua opinião ao receptor (aluno). A relação é não-dialógica, não é de interlocução. O ensinar passa a ser *inculcar*, ao invés de “informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir”.

A cientificidade do DP se dá em dois aspectos: na metalinguagem e na apropriação do cientista feita pelo professor. Pela metalinguagem, “fixam-se as definições e excluem-se os fatos” (p.30), ou melhor, os fatos ficam em segundo plano. Neste sentido, “o professor apropria-se do **cientista** e se confunde com ele”: dizer equivale a saber. Estando, pois, o professor no lugar daquele que sabe e está na escola para ensinar e o aluno no lugar de quem não sabe e está na escola para aprender, ‘resolve-se’ “a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e utilidade: a fala do professor informa, e, logo, tem interesse e utilidade.” A partir desse contato com o professor, que sabe, o aluno é autorizado a também dizer que sabe, isto é, que aprendeu. “Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia.” (p. 22)

Em seu livro *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura* (1995), Maria José Coracini apresenta um artigo que reflete, grosso modo, sobre o discurso de sala de aula de língua estrangeira, e que me parece comum às diversas disciplinas. Nas aulas de francês analisadas observou que “o professor tem certeza do que diz, que ele incorporou a verdade pedagógica e é capaz de transmiti-la com objetividade”. (p. 28) Segundo a autora, o professor controla a aula a partir do controle do conteúdo, da metodologia, da disciplina, das próprias perguntas que dirige aos alunos exigindo respostas que apenas complementem o que o professor acaba de dizer.

A leitura do professor geralmente coincide com a do livro didático e é a única. É frequente, durante as aulas, a busca do livro didático pelo professor na tentativa de certificar-se do que vai informar/ensinar primando pela coerência entre a sua leitura e a do livro que adota, leitura que não pressupõe os alunos como possíveis leitores, leitura que não prevê a pluralidade de sentidos do texto, mas um sentido único. Ocorre o apagamento do aluno enquanto sujeito-leitor, enquanto sujeito-aprendiz. Esta ordem do discurso será bem caracterizada no capítulo II, ratificando as considerações levantadas por Coracini.

A escola é, por excelência, o espaço institucional que legitima o DP, que faz dele “aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função”. (Orlandi, 1987:28) A respeito da escola, Marilena Chauí, na Folha de São Paulo de 29 de junho de 1980, diz que a função da escola é reproduzir a força de trabalho: “hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social”.

O DP assim caracterizado implica uma aprendizagem mecânica calcada na reprodução do conhecimento instalado pelo professor. As práticas pedagógicas associadas “raramente põem o estudante na condição de intérprete e quase sempre na condição de repetidor. Isso contribui para o distanciamento dos agentes da educação na condição de autores do conhecimento”. (Oly Pey, 1988:19,20)

O Discurso Pedagógico definido por Orlandi identifica-se com a concepção de “educação bancária” tal como caracterizada por Paulo Freire em sua “pedagogia do oprimido”.

1.4.3 Concepções de leitura: parâmetros para a análise dos dados

1.4.3.1 Leitura como produção de sentidos

Procurando situar a leitura na perspectiva da análise do discurso, é importante também listar algumas possibilidades de compreensão que o termo suscita, conforme aponta Eni Orlandi (1993:7)

1. Leitura como 'atribuição de sentido' → utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade; possibilidade de leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles.
2. Leitura como 'concepção' → é o que se diz da 'leitura de mundo'; reflete a relação com a noção de ideologia.
3. Leitura no sentido acadêmico → pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto; por exemplo, as várias leituras de Saussure.
4. Leitura em termos de escolaridade → pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever); a leitura pode adquirir, então, o caráter de estrita aprendizagem formal

No entanto, assumindo uma perspectiva discursiva da leitura, a autora chama a atenção para alguns aspectos, que considera imprescindíveis à reflexão, vinculados à idéia de interpretação e de compreensão:

- a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ibid, 8)

Entendendo que a leitura é produzida, Orlandi analisa ainda a questão da legibilidade do texto e conclui que é a relação que o leitor estabelece com o texto o que determina sua legibilidade; e que não se trata de tudo ou nada, ou seja, ou o texto é legível ou é ilegível, mas de 'graus'. A leitura é, assim, uma "questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade". No momento da escritura do texto, o autor prevê um leitor virtual com quem dialoga, para quem ele se dirige. Este leitor imaginário corresponde ao que a análise de discurso denomina de 'formações imaginárias'; um sujeito X, numa posição X. É ele o outro previsto pela teoria dialógica de Bakhtin. No momento da leitura há um diálogo do leitor com o autor e o encontro com o leitor imaginário. Dessa interação surge a produção da leitura, a construção do sentido. O sentido, então, se dá no movimento interativo dos interlocutores (leitor real e leitor virtual) com o autor, que, a partir do texto, acessam ao dito, ao não dito mas implícito e aos intertextos que daquele suscitam. Daí dizer-se "sentidos" do texto. Há "ene" possibilidades de leitura de um mesmo texto. No cruzamento de tantas vozes (do autor/locutor, do leitor/interlocutor, dos autores dos outros textos) o "sentido sempre pode ser outro" (Orlandi). Na produção de leitura se inscrevem tanto o reconhecimento quanto a atribuição de sentidos

... a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. (ibid, 12)

Orlandi chama a atenção para o fato de que, uma vez considerada a relação autor/leitor/texto, nega-se a possibilidade de pensar-se:

- 1) um autor onipotente, capaz de controlar as significações;
 - 2) a transparência do texto;
 - 3) um leitor onisciente, capaz de dominar múltiplas determinações de sentidos.
- (ibid. p.10)

1.4.3.2 A leitura na perspectiva psicolingüística

Voltando meu trabalho para a Lingüística Aplicada, procede um reconhecimento da perspectiva psicolingüística da leitura, teoria que tem contribuído para o conhecimento de

aspectos prioritários à ação pedagógica. Neste sentido, busquei em Wilson J. Leffa (1996) as concepções de leitura.

a) Ler é extrair significado do texto

Pressupõe-se, nesta concepção, que há no texto um significado preciso, exato e completo, cabendo ao leitor detectá-lo. A direção é do texto para o leitor, no que se chama de leitura ascendente, e se dá à medida que o leitor vai avançando nele. Literalmente, o texto é processado de cima para baixo, da esquerda para a direita num movimento linear. Há um crescente: as letras vão formando palavras, as palavras frase, as frases parágrafos e os parágrafos texto.

O leitor deve consultar o dicionário sempre que encontrar uma palavra desconhecida, ler e reler frases de compreensão difícil, reler parágrafos sempre que sentir distanciamento do significado inscrito, fazendo análise criteriosa das partes do texto a fim de alcançar o significado pleno. Sendo a leitura oral serão observados erros como prova de deficiência em leitura.

O texto é o foco da leitura, devendo o leitor subordinar-se a ele. Se o texto for rico o leitor se enriquecerá com ele, se for pobre, ao contrário, perderá seu tempo pois não há o que extrair.

b) Ler é atribuir significado ao texto

Nesta concepção a origem do significado está no leitor e não no texto. A direção é do leitor para o texto, caracterizando a leitura denominada de descendente. “O significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.” (ibid, 15) A ênfase é dada ao aspecto temporal e mutável do ato da leitura e não na dimensão espacial e permanente do texto. “O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo.” (ibid, 14)

O ritmo da leitura é flexível. A consulta ao dicionário não é obrigatória. A leitura não é linear. Os olhos buscam informações pedidas pelo cérebro sem se deter necessariamente ao que está impresso na página, assim, se no texto estiver escrito ‘gatinho’ e o leitor ler

'bichinho', desde que mantenha a coerência textual, a leitura será considerada eficiente. Os significados das palavras no contexto podem ser adivinhados, previstos. As frases de difícil compreensão podem ser esclarecidas na continuidade da leitura, no avançar no texto. Os erros de leitura oral são considerados desvios e devem ser analisados qualitativamente. A leitura é um procedimento de levantamento de hipóteses, que são construídas e testadas a partir dos traços mais salientes da página a ser lida (título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc.).

Ao professor ou pesquisador cabe reconhecer como se dá a compreensão, que estratégias o leitor utiliza para atribuir significado ao texto e não exatamente ver a compreensão extraída do texto como produto final da leitura.

Ambas as concepções, no entanto, trazem problemas. A idéia de extração de significado por si só é incoerente, pois, pensar na leitura como processo de transferência do texto para o leitor, é imaginar o texto esvaziado, é não considerar que a leitura trata-se, na verdade, de reprodução ou de produção de sentido. A leitura aqui tende ao processamento mecânico, à decodificação, ao reducionismo (nível linguístico do texto).

Na concepção de leitura como atribuição de significado o texto é definido antagonicamente, segundo Leffa, como fonte de redundância ou cheio de lacunas. A leitura é vista como um processo altamente seletivo quando a informação é redundante e extremamente construtivo quando a informação é truncada; nos dois casos a obtenção do significado se dá por força da contribuição do leitor.

Ao entender que um mesmo texto pode suscitar várias leituras de acordo com seus leitores e que um leitor poderá fazer diversas leituras de um mesmo texto, deixa-se de considerar que, pelo menos em alguns casos, há necessidade de se limitar as possíveis interpretações de um determinado texto. A leitura como construção de sentido exige um perfil de leitor ideal: "podemos dizer que o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto". (ibid, 16)

c) Ler é interagir com o texto

Se fixamos a leitura em apenas um dos pólos - no leitor ou no texto - excluimos o outro. Na tentativa de fugir dos problemas provocados por cada uma das concepções de leitura apresentadas anteriormente, não é suficiente que sejam apenas somadas as contribuições do leitor e do texto; mais do que isso, é necessário que se considere um terceiro elemento: o processo de interação leitor/texto, que possibilitará a compreensão como produto da leitura.

Para que haja compreensão, o leitor, além das competências fundamentais para o ato da leitura, precisa ter a intenção de ler. Essa intenção pode surgir de uma “necessidade que precisa ser satisfeita, da busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto”. (ibid, 17)

Ao lado e, simultaneamente à intenção, coloco a motivação, o interesse pela leitura. Se a leitura é uma imposição externa ao leitor, desde o seu início há um comprometimento do significado que possa emergir, atribuído ou construído a partir da interação. Há desinteresse e desconhecimento, por parte do leitor, em interagir, em utilizar os recursos lingüísticos e extralingüísticos fornecidos pelo texto em relação ao seu conhecimento prévio, em produzir leitura efetiva. Esta é uma situação característica do cotidiano escolar; o professor considera importante o conteúdo, o tipo de exercício, o tipo de texto, a sua interpretação, e ao aluno cabe apenas aceitar o que lhe é imposto.

Para Leffa, o processo complexo de leitura só se inicia quando a condição básica da intencionalidade é satisfeita. Os processos de leitura “incluem habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente”. (ibid, 18) As estratégias de baixo nível dizem respeito às funções mecânicas da leitura determinadas pelas fixações dos olhos em segmentos do texto (uma palavra ou um grupo de palavras) e as de alto nível, a unidades maiores: sintagmas, unidade de sentido, frase, e assim, até esgotar o texto. Quanto mais próximo (análise) o leitor estiver do texto, quanto mais dependente dos níveis descendentes, menos apreenderá do texto; quanto mais afastado (síntese), mais perceberá.

A perspectiva psicolingüística da leitura, por Leffa, permite reconhecimento do complexo processo de apreensão do material escrito e sua transformação na compreensão do texto. Aqui também fica claro o quanto o leitor precisa dispor de espaço/tempo para interagir

com o texto. Como haver processamento da leitura sem que se permita (ou, melhor ainda, se motive, se auxilie) ao aluno, a articulação de seus conhecimentos disponíveis?

As concepções de leitura assim caracterizadas levam-me ao foco do trabalho: de que forma a leitura dos alunos de I (e de II) grau(s) tem-se processado? Teriam eles habilidades para a produção de uma leitura polissêmica? Ou mesmo parafrástica? Até que ponto a capacidade de leitura interfere na aprendizagem escolar? O espaço para que o aluno-leitor se constitua interlocutor do discurso (oral ou escrito) tem sido respeitado?

1.4.4 Fatores que caracterizam a leitura

Explicitadas as concepções de leitura por Orlandi, na perspectiva da análise do discurso, e por Leffa, na perspectiva da psicolinguística, além do que abordei das teorias de Vygotsky, Bakhtin e de outros, é importante fazer algumas considerações sobre fatores que caracterizam a leitura. São muitos os aspectos que interferem no processamento da leitura; levanto aqui, os que me parecem mais relevantes.

a) Capacidade de processamento e Capacidade textual

Sintetizam a **capacidade de processamento**, segundo Angela Kleiman, “o reconhecimento e extração de informação gráfica e ortográfica, padrões de movimentos oculares, produção de padrões fonéticos adequados e utilização do conhecimento sintático para a predição”. Já a capacidade textual é aquela “que o leitor tem de estabelecer e, ao mesmo tempo, reestruturar para si próprio, o conjunto de relações coesivas e coerentes que constituem e dão significado ao texto”. (1983: 37)

Para Kleiman, a capacidade de processamento engloba atividades bem mais mecânicas, distinguindo-se da decodificação por incluir os conhecimentos lingüísticos, sendo desenvolvida normalmente durante os quatro primeiros anos de escolarização, e a textual, uma vez mais articulada, exige maior experiência do leitor. A capacidade de processamento é pré-requisito para o desenvolvimento da capacidade textual. Apoiando-se nas habilidades de processamento, o indivíduo experiente utiliza-se de pistas menos evidentes e menos localizadas, no sentido de construir uma percepção globalizante do material em leitura cabendo

a ele o entrelaçamento das idéias inclusas em todo o texto, com as intertextuais, sintetizando, assim, a **capacidade textual**.

A leitura categorizada em capacidade de processamento e capacidade textual serve de subsídio à testagem de leitura. Com base nestas concepções, é possível a análise e reconhecimento do nível de desenvolvimento de leitura em que se encontra o leitor, de acordo, certamente, com as possibilidades de mensuração deste processo.

b) Teoria dos Esquemas

A fim de que haja articulação das capacidades de processamento e textual, o leitor, durante o processo de leitura, precisa acionar esquemas mentais referendando suas inferências sobre a matéria lida.

Para Leffa (1996: 35), “os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo”. O indivíduo, interagindo com o meio, percebe que determinadas experiências apresentam características comuns entre si e passa a fazer relações como apoio à compreensão. Os esquemas são compostos por variáveis que se caracterizam pela possibilidade de variação entre um acontecimento e outro.

São mínimas as variáveis explícitas na maioria dos textos. Na interação informações do texto/conhecimento prévio do leitor é que as variáveis implícitas são identificadas, viabilizando a compreensão.

Segundo Pearson (1985), os esquemas desempenham as seguintes funções em nossa compreensão:

1. Fornecem um arcabouço ideacional para a assimilação das informações do texto. Os esquemas contêm lacunas que os leitores esperam que sejam preenchidas com informações no texto. As informações que preenchem essas lacunas são facilmente apreendidas e lembradas.
2. Facilitam a alocação seletiva de atenção. Em linhas gerais, os esquemas guiam nossa busca pelo que é importante em um texto, permitindo-nos “separar o joio do trigo”.
3. Permitem a elaboração inferencial. Nenhum texto é totalmente explícito. Os esquemas nos ajudam a fazer previsões controladas sobre como certas lacunas poderiam ser preenchidas.
4. Permitem buscas ordenadas na memória. Por exemplo, suponhamos que se peça a uma pessoa que lembre o que fez em um coquetel recente. Ela pode usar seu esquema para coquetéis, uma especificação do que normalmente ocorre em coquetéis, para lembrar o que comeu, o que bebeu, com quem conversou, e assim por diante.

5. Facilitam a edição e o resumo. Por definição, qualquer esquema possui seus próprios critérios sobre o que é importante. Esses critérios podem, por exemplo, ser usados para criar resumos de texto que focalizem informações importantes.
6. Permitem a reconstrução inferencial. Se os leitores têm uma lacuna em sua memória, eles podem usar um esquema, em conjunto com as informações lembradas, para gerar hipóteses a respeito da informação que falta. Se eles conseguem lembrar, por exemplo, que a entrada foi carne bovina, eles podem inferir que a bebida foi provavelmente vinho tinto.

Para que seja possível a ativação de esquemas mentais necessários à compreensão da leitura, o leitor faz relações entre o texto e seu conhecimento prévio, viabilizando a realização de inferências sobre o conteúdo do texto. É importante, assim, um melhor entendimento sobre o conhecimento prévio e a inferência.

c) Conhecimento prévio

As considerações que faço sobre o conhecimento prévio têm por base o trabalho “O Conhecimento Prévio na Leitura”, de Angela Kleiman (1995b).

Conhecimento prévio, segundo Kleiman, é o conhecimento adquirido ao longo da vida do leitor e que é utilizado durante o processo de leitura. O leitor interage com o texto fazendo relações entre o que lê e o que já sabe. A autora refere-se a três níveis de conhecimento que interagem: conhecimento lingüístico, textual e de mundo.

1. Conhecimento lingüístico → “conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes”, que faz com que o usuário de uma língua a utilize como falante nativo. Abrange o conhecimento sobre como pronunciar a língua, o conhecimento de vocabulário, regras da língua e conhecimento sobre o uso da língua. Através do conhecimento lingüístico o leitor realiza o processamento do texto, i.e., agrupa palavras, unidades discretas, distintas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. “Este conhecimento permitirá a identificação de categorias (como, por exemplo, sintagma nominal), e das funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto) identificação esta que permitirá que esse processamento continue, até se chegar, eventualmente, á compreensão.” (ibid, 15)

2. Conhecimento textual → conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Trata-se do conhecimento sobre os diversos tipos de texto (do ponto de vista da estrutura) e de formas discursivas. **Estruturalmente** o texto pode ser classificado em exposição, narração e descrição

— cujas características são bastante conhecidas. **Discursivamente** Kleiman distingue uma **forma narrativa** (o autor pede a palavra para contar algo), uma **forma descritiva**, (o autor busca apresentar atitudes, avaliações, sensações passíveis de interpretação pelo leitor), e uma **forma argumentativa**, (estratégias de convencimento e persuasão).

3. Conhecimento de mundo ou *conhecimento enciclopédico* → abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’, ‘não se deve guardar fruta verde na geladeira’. Durante a leitura, o leitor procura em sua memória (que é o repositório de conhecimentos) informações relevantes para o assunto em questão, a partir de elementos formais fornecidos pelo texto.

Outro tipo de conhecimento de mundo é o chamado de **esquema** (já referido em item anterior, de acordo com Leffa e Pearson) → conhecimento parcial, estruturado que o leitor tem na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de sua cultura. Exemplificando a ativação de esquema, Kleiman diz que ao abrir uma porta de emergência, a expectativa de quem a abre é a de encontrar uma saída e não um muro ou outro obstáculo, de acordo com a ordem natural da situação.

O conhecimento prévio de que o leitor dispõe lhe permite fazer *inferências* necessárias (com base em marcas formais do texto) para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

Para Kleiman, então,

(...) leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (ibid, 27)

d) Inferências

Tomo como referência o texto “A Produção de Inferências e sua Contribuição na Construção do Sentido”, de Ingedore G. V. Koch, a fim de fazer algumas colocações a respeito das inferências.

Koch conceitua inferência referendando a definição de Rickheit & Strohner (1985:8): “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em certo contexto”.

Quando o ouvinte/leitor não estabelece as inferências desejadas pelo falante/escritor ou vice-versa haverá problemas de compreensão que, quando reconhecidos, levarão o ouvinte/leitor a uma re-análise da parte do texto mal compreendida.

O **contexto verbal** (co-texto) tem papel decisivo na elaboração de inferências. O título ou tema da conversação, por exemplo, são muito importantes para a produção de inferências, bem como a seqüência ordenada de enunciados pois auxiliam a compreensão e recordação do texto.

O **contexto pessoal** inclui conhecimentos, atitudes, metas e fatores emocionais dos interlocutores imprescindíveis ao processo de compreensão.

Koch apresenta diversos modelos de classificação de inferências e diz que as mesmas podem ser diferenciadas de acordo com o nível em que se dão: nível lexical ou conceitual, nível sintático-semântico, nível microestrutural, nível macroestrutural e nível superestrutural sendo possível relacionar estes níveis, a meu ver, aos tipos de conhecimento prévio referidos por Kleiman.

O tipo de organização textual afeta a fluência no processamento e determina o tipo e a quantidade de inferências feitas pelo leitor/ouvinte. Na leitura a informação oferecida tem um caráter mais estático do que na audição, assim, o leitor pode monitorar sua própria atenção a partir de segmentos textuais, pode escolher a quantidade de informação que deseja decodificar, pode parar a qualquer momento durante a leitura, pode rever o texto quando surgem dificuldades de compreensão.

Inferências e cognição social → segundo Koch, Van Dijk (1992) entende por cognição social

o sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo e, em particular, aquelas envolvidas na compreensão, produção ou representação de “objetos” sociais, tais como situações, interações, grupos e instituições.

(...) Trata-se não só de conhecimentos sobre a língua, o discurso e a comunicação, mas do conhecimento social representado em “scripts” sobre episódios sociais estereotípicos, que se forma por inferenciação a partir de modelos repetidamente

partilhados. Por outro lado, os scripts são usados para compreender novos episódios através de instanciações parciais em modelos de tais episódios.

A autora conclui dizendo que para se entender o funcionamento das inferências na produção de sentido, é preciso considerar-se os fatores lingüísticos-discursivos, fatores de ordem cognitiva, sócio-cultural e interacional.

e) Intertextualidade e polifonia

Pensando os fatores intertextualidade e polifonia como igualmente importantes no processo de leitura, e por considerar a estreita relação entre ambos, apresento algumas reflexões com base em Koch (1991) e Reis (1996), que tratam da intertextualidade.

- Intertextualidade

Para Koch, “todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. (1991)

Segundo a autora a intertextualidade em sentido estrito refere-se à relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos. A autora classifica a intertextualidade em sentido estrito em cinco tipos distintos: de **conteúdo x de forma e conteúdo**; **explícita x implícita**; das **semelhanças x das diferenças**; com **intertexto alheio**, com **intertexto próprio** ou com **intertexto atribuído a um enunciador genérico**.

Para Reis, a intertextualidade, na perspectiva da Análise do Discurso (tomada em sentido amplo, acredito) refere-se à relação dialógica entre textos, à conexão interativa de textos. Trata-se do trabalho do leitor na transformação e assimilação de vários textos (denominados de “links”, na linguagem da informática) operados por um texto centralizador que detém o sentido e o comando. Reis apresentou o trabalho de Douglas K. Hartman (The Intertextual Links of Readers Using Multiple Passages: A Postmodern/Semiotic/Cognitive View of Meaning Making) sobre os *links* intertextuais dos leitores no uso de múltiplos trechos; conforme sua interpretação, “o resultado líquido das leituras acumuladas e conectadas entre si faz entender que a compreensão do leitor ultrapassa o que está em algum dos trechos isolados”. A prática da leitura na sala de aula, seja em relação às estratégias instrucionais ou às discussões pós-leitura, é centrada em trechos isolados, de onde decorre que:

- ⇒ as estratégias instrucionais que orientam explicitamente os estudantes a realizarem os *links* intertextuais são muito poucas;
- ⇒ quase nenhuma das questões contempladas pelos materiais didáticos incitam os estudantes a fazerem conexões entre textos e, mesmo quando há incitação, são poucos os que realizam estas conexões;
- ⇒ os currículos escolares da maioria das escolas dispõem de pouco suporte (material de pesquisa) a respeito de como se relatam os textos.

Pela convicção da importância da intertextualidade faz-se necessário o ensino da leitura através de trechos múltiplos que veiculam a desconstrução e a reconstrução de fragmentos textuais, segundo Hartman.

O autor descreve o processo da intertextualidade, conforme Reis (*ibid*, 3), definindo o que denomina de laços intertextuais: “pode-se entender como a retomada do texto interno do passado nas experiências atuais do leitor com um dado texto para revisar o texto passado e então entrelaçar as percepções passadas às atuais e, assim, compreender o texto atual”.

- Polifonia

Como é sabido, **polifonia** e **dialogismo** foram dois conceitos que surgiram nas Ciências da Linguagem por Bakhtin/Volochinóv a partir do trabalho “Problemas da Poética de Dostoiévski” (1929).

Ducrot (1980), retomando Bakhtin, trata da polifonia através da Pragmática Lingüística considerando que numa visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições se fazem presentes **nos enunciados**. O sentido de um enunciado consistiria numa representação (no sentido teatral) de sua enunciação.

Koch, a partir da caracterização da intertextualidade e da polifonia, conclui que, tomadas em sentido estrito, não são coincidentes. Na **intertextualidade**, o outro está explicitamente presente no texto, evidenciando o intertexto; na **polifonia**, o outro pode estar apenas representado, ou seja, “incorporam-se ao texto vozes de enunciadoreis reais ou virtuais,

que representam perspectivas, pontos de vista diversos ou põem em jogo “topoi” (lugares de argumentação, correspondentes a premissas supostamente aceitas por uma comunidade) diferentes daqueles em que se apóia o locutor”. Assim, conclui Koch, o conceito de polifonia abrange o de intertextualidade em sentido estrito, sem que, no entanto, a recíproca seja verdadeira. O que não impede que se diga que o fenômeno da linguagem humana é essencialmente polifônico, dado que a heterogeneidade é constitutiva da possibilidade do discurso.

f) Coesão e Coerência

Dois outros fatores fundamentais para o processamento da leitura são a **coesão** e a **coerência**. Costa Val (1997) considera que da coerência depende o aspecto semântico-conceitual e da coesão, o formal; ela aponta um terceiro aspecto, ou seja, o pragmático (relacionado ao funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa) que, bem avaliado, tanto quanto os dois primeiros, possibilitará a compreensão do texto.

Portanto, **coerência e coesão**, são elementos, ligados à base do texto, imprescindíveis à sua produção e compreensão. A **coerência** é responsável pelo sentido do texto, envolvendo aspectos lógicos e semânticos, além de cognitivos, já que depende da troca de conhecimentos entre os interlocutores. O texto não significa exclusivamente por si mesmo; seu sentido é construído não só pelo autor como também pelo leitor. Este precisa dispor dos conhecimentos necessários à interpretação do texto, que muitas vezes não vêm explícitos, ficando a compreensão na dependência da sua capacidade de pressuposição e de inferência. “Assim, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual — o mundo textual — e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.” (p.6)

Platão e Fiorin (1996), da mesma forma que Costa Val, chamam a atenção para o fato de que é a coerência a responsável pela distinção entre um texto e um aglomerado de frases. Através da coerência as idéias são harmonizadas, conectadas, não contraditórias, permitindo a compreensão semântica global. Platão e Fiorin, apresentam diferentes níveis de coerência:

a) Coerência narrativa é a que ocorre quando se respeitam as implicações lógicas existentes entre as partes da narrativa. (...)

- b) A coerência argumentativa diz respeito às relações de implicação ou de adequação que se estabelecem entre certos pressupostos ou afirmações explícitas colocadas no texto e as conclusões que se tira deles, as conseqüências que se fazem deles decorrer. (...)
- c) Coerência figurativa diz respeito à combinatória de figuras para manifestar um dado tema ou à compatibilidade de figuras entre si. (...)
- d) Coerência temporal é aquela que respeita as leis da sucessividade dos eventos ou apresenta uma compatibilidade entre os enunciados do texto, do ponto de vista da localização no tempo. (...)
- e) Coerência espacial diz respeito à compatibilidade entre os enunciados do ponto de vista da localização espacial. (...)
- f) Coerência no nível de linguagem usado é a compatibilidade, do ponto de vista da variante lingüística escolhida, no nível do léxico e das estruturas sintáticas utilizados no texto. (...) (p. 397 a 400)

Para que a compreensão do texto se efetive com eficácia, o leitor precisa avaliar a coerência a partir dos diversos níveis apresentados acima.

Distinta da coerência, embora também elemento de conexão, a **coesão** diz respeito à estrutura formal do texto. Refere-se à manifestação lingüística da coerência, i.e., surge da forma como os conceitos e relações subjacentes são expressos no texto. A coesão é construída através de mecanismos gramaticais (pronomes anafóricos, artigos, elipse, concordância, correlação entre os tempos verbais, conjunções, etc.) que definem as relações entre frases e seqüência de frases e no interior das mesmas, e lexicais (através da reiteração, da substituição e da associação). (Costa Val, 1997:6)

Ambas, coerência e coesão, têm como principal função proporcionar a inter-relação semântica entre os elementos do discurso. “A coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano lingüístico.” (ibid 7)

A exposição que faço aqui sobre alguns fatores presentes no processo da leitura pretende dar conta somente da caracterização destes no sentido de subsidiar a discussão sobre a constituição do aluno enquanto sujeito leitor, concentrada, mais especificamente, no capítulo II relativo à prática da leitura nas aulas de Ciências, Português, Matemática, História e Geografia por mim observadas e aos discursos de professores e alunos.⁶

Importa observar que todos os fatores apresentados prevêm um leitor ativo que interaja com o texto, com o autor, com outros enunciadores previsíveis pelo texto, com outros textos inclusos no texto central, etc. Importa observar que há necessidade de espaço/tempo para que a interação se dê, para que seja possível ao aluno-leitor passear, a partir do texto celular (oral ou escrito), pelos inúmeros caminhos entre outros textos, ouvindo diversas vozes; para que possa fazer uso de seus conhecimentos na construção de sentido, a fim de que, interagindo, se constitua sujeito da leitura e, desta forma, consiga efetivar a aprendizagem.

1.5 SOBRE A APRENDIZAGEM E O FRACASSO ESCOLAR

Desde a introdução deste trabalho tenho apresentado teorias que procuram explicar o desenvolvimento humano, o fracasso escolar, a aprendizagem escolar e aspectos que interferem nestas questões, tais como as concepções de homem e de mundo. Pretendo, no entanto, fazer algumas outras considerações relacionadas, na tentativa de melhor evidenciar a leitura na relação com a aprendizagem.

Pensar sobre a aprendizagem escolar é buscar possibilidades de minimização do fracasso que tem caracterizado a educação brasileira, seja em relação à fase de alfabetização, ao ensino fundamental em geral, ao ensino médio, e até mesmo, em relação ao ensino superior. Os dados estatísticos sobre a repetência e a evasão escolares mostram que a escola não tem demonstrado competência para fazer com que os alunos aprendam e ali permaneçam até a conclusão sequer do ensino básico. Embora o sistema de avaliação adotado pelas escolas reflita a prática pedagógica centrada, preferencialmente, na aprendizagem mecânica, no sentido de Ausubel (1969, apud Ronca)², e a partir do desenvolvimento de uma leitura parafrástica, no sentido dado por Orlandi (1987) — o que leva à relativização desses dados — a repetência escolar é indicativo de não-aprendizagem, e a evasão significa de alguma forma, resistência a um sistema que não favorece o desenvolvimento. Estas duas questões são suficientes para constarmos a grande deficiência do ensino em nosso país, prioritariamente nas escolas da rede pública, “responsáveis por 88% das matrículas do ensino de 1º grau e por 80% do 2º grau”³, às quais estou direcionando este trabalho.

² Os conceitos de aprendizagem significativa e mecânica de David Ausubel, são tirados da interpretação e referência de Antônio C. Caruso Ronca no seu texto “O modelo de ensino de David Ausubel”, do qual também não consta referência bibliográfica

³ Jornal O Estado de São Paulo, 26 de novembro de 1996 - Geral - A 15

1.5.1 Ideologias que “explicam” o fracasso escolar

Teóricos procuram explicar o fracasso escolar sob diversas óticas: uns atribuem ao aluno a responsabilidade pela não-aprendizagem, outros a relacionam a aspectos culturais, outros ainda condenam a escola, os pais, enfim, a comunidade escolar pelo mau desempenho do aluno. Magda Soares (1989), discute estas justificativas procurando analisar, criticamente, possíveis repercussões destas concepções diante da prática pedagógica, tomando como base pressupostos da sociolinguística, e ciências afins. Preocupada com o ensino da Língua Portuguesa, a autora reflete as relações entre linguagem, escola e sociedade numa perspectiva de transformação social.

Soares discute três explicações para o fracasso escolar: **a ideologia do dom**, **a ideologia da deficiência cultural** e **a ideologia das diferenças culturais**.

A **ideologia do dom** identifica-se, a meu ver, com as concepções **funcionalista**, prevista pela sociologia, e **inatista**, prevista pela psicologia: (apresentadas sucintamente no início deste capítulo). Segundo esta ideologia, o aluno é responsável pelo fracasso escolar, por não ter aptidão, por não ser inteligente, e a função da escola é apenas a de “*adaptar, ajustar* os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais” (1989:11). Este entendimento é partilhado não somente pelos professores e outros profissionais da educação, mas também pelas famílias dos alunos e — o que talvez seja mais desastroso — pelos próprios alunos que atribuem a si mesmos, influenciados por aqueles, a culpa pelo fracasso. Como o aluno conseguirá aprender se todas as forças convergem para a crença de sua incapacidade? Como propiciar o desenvolvimento de quem não tem, em tese, potencial? Afinal, “pau que nasce torto morre torto”⁴.

Dando outra explicação ao fracasso escolar, a **ideologia da deficiência cultural** defende “uma ‘superioridade’ do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a ‘pobreza cultural’ do contexto em que vivem as classes dominadas”; assim, os alunos provenientes das classes socioeconomicamente desfavorecidas pertenceriam a estas classes exatamente por serem menos aptos, menos inteligentes. A esta concepção, segundo Soares, opõe-se o fato de que, “nas sociedades capitalistas, a divisão de classes é resultado não das

⁴ Aqui é importante lembrar que o desenvolvimento do indivíduo se dá a partir da mediação de um adulto (pais, professores...) ou de um companheiro mais expediente, de acordo com a teoria de Vygotsky — comentada anteriormente. Pau que nasce torto não precisa morrer torto.

características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho. (...) As desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência.” (ibid, 12)

Na percepção da ideologia da deficiência cultural, cabe à escola ‘compensar’ as deficiências do aluno, que seriam explicadas pela sua ‘deficiência’, ‘carência’ ou ‘privação’ culturais. No entanto, coloca Soares, do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, há culturas diferentes e não superiores e inferiores, mais ou menos complexas, ricas e pobres; assim, “qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta”.

A terceira explicação ao fracasso escolar apresentada pela autora, denominada de **ideologia das diferenças culturais**, refere-se à compreensão de que

os padrões culturais dos grupos dominantes e apenas porque são os padrões desses grupos, passam a constituir a cultura, socialmente privilegiada e considerada ‘superior’, a única legítima. Os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma ‘subcultura’ avaliada *em comparação com* a cultura dominante, isto é, com os padrões idealizados de cultura, que constituem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. É assim que a *diferença* se transforma em *deficiência*, em *privação*, em *carência*. Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior.

Nesta ideologia, a escola tem como referência os padrões estabelecidos pelas classes dominantes, considerados padrões cultos, seja em termos de conteúdos formais ou ideológicos. Trabalhos como os de Assis (1988)⁵ sobre as implicações das variações lingüísticas no ensino da língua, e das mestradas Suzana Aparecida da Rocha e Maria de Fátima Santos da Silva⁶, sobre o uso de marcas de pluralidade em sintagmas nominais, demonstram a existência de variedades **não-padrão** que caracterizam a Língua Portuguesa, influenciadas por aspectos sociais e lingüísticos. Ambos os trabalhos chamam a atenção para o fato de que a escola, desconsiderando estas variedades de origem sociolingüística, marginaliza, discrimina o aluno que não observa a norma padrão culta.

Paralelamente a estas ideologias, Soares discute ainda as concepções de **deficiência lingüística**, criada por especialistas de outras áreas de conhecimento sobre as ciências da

⁵ “Variações Lingüísticas e suas Implicações no Ensino do Vernáculo: uma abordagem sociolingüística” apresentado na revista Ilha do Desterro, 1988.

⁶ “Pluralidade em Sintagmas Nominais por Falantes da Zona Urbana de Florianópolis”, apresentado no primeiro I Encontro do CelSul, em Florianópolis (1995) e no XLIV Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo – GEL (1996).

linguagem, que acreditam que existem línguas superiores e línguas inferiores, justificando os estereótipos de inferioridade aos dialetos das classes socialmente desfavorecidas; e de **diferença lingüística**, defendida por Labov que vê nas formas padrão e não-padrão da língua apenas diferenças lingüísticas, contrapondo-se à concepção de deficiência lingüística. Pensando assim, “a postura mais amplamente adotada, na perspectiva das diferenças dialetais, é a do *bidialetismo*: falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido: isto é, a solução educacional seria um *bidialetalismo funcional*.” (Soares, 1989:49) Labov chega a recomendar o uso de métodos de ensino do inglês como língua estrangeira, para o ensino do inglês-padrão aos falantes de dialetos não-padrão. Soares conclui que tanto na ‘teoria da deficiência cultural e lingüística’ quanto na ‘teoria das diferenças culturais e lingüísticas’,

(...) a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões enquanto desqualifica, ou claramente (teoria da deficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças), os padrões das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. (ibid.53)

Neste sentido a escola é vista como **redentora**, colaborando para o alcance de melhores condições econômicas e sociais. A proposta é de uma escola transformadora que propicie às classes populares, conhecimentos e habilidades de que as classes privilegiadas dispõem para instrumentalizarem-se contra as desigualdades sociais.

Uma escola transformadora é (...) uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (ibid. 73)

Esta proposta pedagógica aproxima-se daquela do **bidialetalismo** prevista pela teoria das diferenças lingüísticas, distinguindo-se desta, no entanto, pelos pressupostos ideológicos que a explicam. Uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às classes populares, pois, desta forma, estaria aceitando simultaneamente a rejeição da classe social, e atribui ao bidialetalismo a função de **instrumentalização** do aluno e não a de **adaptação** do aluno, como propõe a teoria das diferenças lingüísticas.

A idéia da escola transformadora quer motivar, não apenas uma “opção técnica”, mas, “sobretudo, uma opção política, que expresse um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais”.

Neste sentido, a concepção da autora sobre a Educação identifica-se com a da Educação Libertadora, de Paulo Freire e a da política de “leiturização”, de Jean Foucambert. Os três autores atribuem à escola, inserida numa sociedade hierarquizada com base em classes sociais, a função de transformar o contexto social em favor das classes populares, que, instrumentalizadas por conhecimentos e habilidades característicos das classes privilegiadas, teriam também poder político para a transformação.

1.5.2 Aprendizagem e cognição

Afunilando um pouco mais o eixo teórico, é importante que se traga os conceitos de **aprendizagem significativa** e de **aprendizagem mecânica** contemplados pelo modelo de ensino de David Ausubel, procurando reconhecer o desenvolvimento cognitivo como subsídio à aprendizagem escolar. Estes conceitos podem ser relacionados, respectivamente, às **funções psicológicas superiores** e **funções psicológicas inferiores**, ou elementares, cujas concepções foram desenvolvidas por Lev Semionovitch Vygotsky, conforme salientada na fundamentação teórica relativa a este autor. Para referência à teoria de Ausubel faço uso da interpretação de Moreira e Masini (1982) e de Ronca na impossibilidade de contar com o texto original do autor.

Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. (...) A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. *Estrutura cognitiva* significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo. (Moreira e Masini, 1982:7,8)

Deve haver relação (não arbitrária ou por acaso) do conteúdo a ser aprendido, com o que o aluno já sabe, para que a aprendizagem seja significativa. Para tanto, duas condições devem ser observadas: que haja a predisposição do aluno para relacionar substantivamente o material novo com a sua estrutura cognitiva e que esse material seja potencialmente significativo.

A predisposição do aluno parece estar vinculada ao quanto ele consegue operar a partir da mediação com o outro (adulto, colega, professor, no sentido descrito por Vygotsky). E para que sejam selecionados apenas conteúdos (material a ser aprendido) potencialmente

significativos, é necessário que importância, bem maior do que vem sendo observada, seja dada ao “o que” ensinar. É preciso ainda que o conteúdo seja “traduzível” pelo aluno, garantindo a compreensão do seu significado.

Ausubel se reporta à distinção entre duas formas de aprendizagem significativa: *aprendizagem por recepção* e *aprendizagem por descoberta*:

Na *aprendizagem por recepção*, o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aluno na sua forma final. Assim, um professor de Matemática ensinando a seus alunos progressão aritmética, segundo o método receptivo, apresentará a generalização do que é uma progressão aritmética e ilustrará com alguns exemplos sua afirmação. Nesse caso a tarefa de aprendizagem não envolve nenhuma descoberta independente por parte do aprendiz. A generalização é apresentada ao aluno e dele apenas se exige que a aprenda e se recorde dela. (Caruso Ronca, v. nota anterior)

Na *aprendizagem por descoberta*, o conteúdo a ser aprendido não é dado na sua forma final, mas deve ser descoberto pelo aluno. No exemplo citado acima, o professor de Matemática poderia oferecer aos alunos uma série de exemplos de seqüências e solicitaria que eles observassem o que elas têm em comum, para ver se poderiam chegar a alguma generalização a partir das evidências. (...) O ser que aprende deve reorganizar um conjunto de informações, integrá-lo com o conhecimento que já possui, a fim de produzir um novo conceito ou proposição. (Ibid)

A *aprendizagem por recepção*, no meu entendimento, pode ser relacionada à aprendizagem por imitação, definida por Vygotsky e a *aprendizagem por descoberta*, à construção de conceitos, esta também de definição vygotskyana.

Ao criar o conceito de *aprendizagem significativa*, Ausubel caracteriza também a *aprendizagem mecânica*, não colocando uma como o contrário da outra, mas considerando-as muito mais num *continuum*. A aprendizagem mecânica, embora surja do relacionamento arbitrário (casual) e “ao pé da letra” do conteúdo com a estrutura cognitiva, é ainda aprendizagem, mesmo que não traga consigo a aquisição de nenhum significado. É o que ocorre na aprendizagem, por exemplo, de um número telefônico, do endereço de uma pessoa ou da memorização de formas verbais não contextualizada, cujos conteúdos exigem ser guardados (na memória) ao pé da letra, sem que sejam relacionados com o que já é sabido.

Na apresentação destes conceitos de aprendizagem, a demonstração da inquietude frente ao fracasso escolar da qual ocorrem as questões: *a aprendizagem escolar tem-se*

efetivado em nossas escolas? Que tipo(s) de aprendizagem caracteriza(m) o ensino de 1º (e de 2º) grau(s)?

Estas e outras questões relacionadas (*Qual a compreensão que devemos ter de aprendizagem escolar? Até que ponto as concepções teóricas interferem na prática? As concepções de sujeito repercutem na ação pedagógica?*) devem ser respondidas até o final do trabalho, ao menos aproximativamente, a partir da análise dos dados de minha pesquisa que, certamente, retratará a realidade.

1.5.3 Sobre a construção do conhecimento na ótica de Vasconcellos: uma concepção dialética da educação

Como Soares, Vasconcellos (1995a) também entende que não é possível pensar-se numa metodologia que privilegie a aprendizagem escolar sem que se considere concepções de educação e de sociedade comprometidas com a transformação social; neste sentido o conhecimento deve possibilitar “o **compreender**, o **usufruir** ou o **transformar** a realidade”.

Os conteúdos a serem trabalhados não devem ser um fim em si mesmos, devem isto sim remeter o sujeito para a compreensão da realidade, instrumentalizando-o para a intervenção na sociedade. O objetivo primeiro passa a ser a prática social, e não o programa curricular. Para tanto, o papel do professor consistirá no auxílio para a mediação aluno-conhecimento-realidade.

Vasconcellos ilustra estas considerações apresentando um quadro que distingue a concepção de educação tradicional, da dialética (*ibid*, 35):

Concepção de Educação	Foco do Currículo	Postura do Educador
Tradicional	Programa	Transmissão
Dialética	Prática Social	Construção

Para que se efetive a construção do conhecimento pelo aluno, de maneira o mais significativa, concreta, transformadora e duradoura possível, o foco de atenção da prática pedagógica, segundo o autor, deixa de ser o ‘como ensinar?’ e passa a ser o ‘como o aluno aprende?’. O professor, para saber como o aluno aprende, precisa pesquisar como se dá o

conhecimento em geral (contribuição da Didática), e o conhecimento do objeto específico de sua área de ensino (Metodologia de Ensino Específica).

Sobre como se dá o conhecimento em geral, apresento neste mesmo capítulo os conceitos de aprendizagem significativa e mecânica, segundo David Ausubel e a teoria de Vygotsky que tanto contribuem para o entendimento do processo de aprendizagem, de apropriação do conhecimento, além das contribuições de Bakhtin, Soares e outros, sobre a linguagem e o conhecimento.

É exatamente o fato de o conhecimento não se dar de forma imediata pela simples observação da realidade, um dos motivos por que o sujeito precisa da escola, segundo Vasconcellos. Na escola deverá haver a mediação de instrumentos (materiais – microscópio, bisturi, etc. – linguagem, estruturas de pensamento e representação, método, conceitos, etc.) para a compreensão da realidade. Estando o professor no papel de principal mediador do conhecimento, é preciso que esteja capacitado para que, conhecendo o objeto de estudo de sua área de conhecimento e a partir da apreensão dos fundamentos que o habilitará a fazer uma leitura da realidade, possa ajudar o aluno na aquisição deste conhecimento.

O que acontece muitas vezes, no entanto, é que o professor conhece o objeto de sua área de ensino apenas via apropriação do conhecimento dos teóricos, dos cientistas, sem tê-lo concebido através de um movimento significativo de aprendizagem. É o que Orlandi diz ao referir-se ao DP (discurso pedagógico), que descrevo, mais detalhadamente adiante; “o professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador”. (1987:21) Assim, dizer e saber se equivalem.

Utilizando-se “das contribuições da psicologia cognitiva e da epistemologia dialética em relação ao processo de construção de conhecimento no sujeito”, Vasconcellos apresenta condições e pressupostos que, satisfeitos, poderão auxiliar o professor nesta descoberta. (ibid, 40,41)

- a) Condição necessária para conhecer:
 - o sujeito precisa “querer”, sentir necessidade.
 - o sujeito precisa ter estrutura de assimilação para aquele objeto (quadro conceitual correlato); precisa ter certos conhecimentos anteriores relacionados aos novos.
- b) O conhecimento novo se constrói a partir do anterior/prévio/antigo (seja para ampliar ou negar, superando).
- c) O conhecimento conceitual (em particular o científico e o filosófico) são construídos a partir da linguagem verbal.
- d) O conhecimento é estabelecido no sujeito por sua ação sobre o objeto.
- e) Esta ação pode ser, em termos predominantes, motora, perceptiva ou reflexiva.

- f) Dois sujeitos podem estar fazendo a mesma atividade – exemplo: ouvindo o professor –, mas com graus de interação com o objeto de estudo bastante diferentes.
- g) O processo de construção do conhecimento no sujeito passa por “movimentos”: Síncrise, Análise e Síntese. Há um movimento: empírico => abstrato (mediação) => concreto.
- h) O conhecimento não se dá de uma vez (não é linear), mas por aproximações sucessivas (sínteses em níveis cada vez mais elevados).
- i) Para poder captar as relações de constituição do objeto, o sujeito precisa analisá-lo o que significa dizer que deve “decompô-lo” em suas partes constituintes. No processo de análise, o sujeito precisa ir além da aparência.
- j) Diante de situações problematizadoras, o sujeito elabora hipóteses explicativas.

Cada um destes itens, certamente, deveria ser discutido e desenvolvido, porém, além da previsão de que, de alguma forma, serão retomados no desenrolar do trabalho, há a preocupação de não estender demasiadamente a fundamentação teórica em detrimento dos capítulos referentes à análise dos dados e às propostas pedagógicas.

É importante antes, salientar qual o conceito de fracasso escolar que subsidia as discussões feitas no capítulo que segue, principalmente, e nas outras partes do trabalho.

O fracasso escolar será tomado nesta pesquisa no sentido de insucesso no desempenho escolar, não apenas centrado no aluno mas também, e muito, no professor (e demais profissionais da educação); fracasso como resultado de ingerências político-econômicas e como resultado de formações sócio-histórico-ideológicas. São significantes a não valorização dos professores, não somente em termos financeiros como também de qualificação profissional, de jornada de trabalho semanal, de reconhecimento profissional, etc.; os precários recursos materiais e humanos disponíveis na escola; a não valorização da educação como base para o desenvolvimento sócio-político-econômico-cultural; as concepções de homem e de mundo; sobrecarga de horas-aula ministradas ocasionando a falta de planejamento e preparação das aulas e avaliações; a falta de leitura para reciclagem, falta de participação em cursos e encontros para estudo e troca de experiências, formação deficiente. O insucesso do desempenho escolar é o correlato do não-saber instituído pelo não-saber-aprender, determinado, por outro lado, pelo não-ensinar que, por sua vez, é resultado do não-saber-ensinar e, penso, do não-querer ensinar. O fracasso aqui não será, pois, entendido unicamente como o resultado insatisfatório das típicas avaliações escolares sem intuito de diagnóstico, que reduzem o desempenho do aluno ao somatório das notas alcançadas em provas, testes e trabalho (caracterizados pela formalização do conteúdo “ensinado”) mas como o contrário do

efetivo desempenho do mesmo (aluno) frente às circunstâncias sociais, acadêmicas, profissionais... a que será submetido durante toda a sua vida. Para considerar-se fracasso escolar, no sentido colocado, a avaliação não pode estar centrada no erro como fonte de castigo; o erro, assim, deve ser “visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subseqüentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este”. (Luckesi, 1996:58)

Vistas concepções de sociedade, de educação, de sujeito, de leitura e de aprendizagem, passo à análise dos dados. A revisão teórica serviu de parâmetro para o reconhecimento da prática pedagógica observada e para a fundamentação da análise sobre a prática e o discurso dos sujeitos participantes.

CAPÍTULO II

ÀS VOLTAS COM A PESQUISA

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora.

Paulo Freire, A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.

Neste capítulo, relato parte das aulas desenvolvidas durante o período de coleta de dados e analiso os questionários aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa (professores e alunos). Em coerência com os pressupostos da Análise do Discurso, pretendo aqui apresentar a leitura que faço dos dados coletados como interpretação individual o que não significa que outras leituras não possam ser feitas.

O levantamento de dados deu-se no primeiro semestre de 1996, em colégio da rede estadual de ensino. Os sujeitos envolvidos na pesquisa poderão ser referidos com as abreviaturas PM, PP, PH, PG e PC, quando se tratar de professores de Matemática, Português, História, Geografia e de Ciências, respectivamente, A, quando em referência a um aluno e AA., quando mais de um aluno. Acompanhei, a partir de observação participante, as aulas das referidas disciplinas de uma turma de 6ª série do I Grau.

Pensar a leitura numa dimensão interdisciplinar é ousar ir além das institucionalizadas aulas de Português onde o aluno, grosso modo, precisa ser um “bom leitor”, com boa entonação, fluência, ritmo, entre outras habilidades basicamente mecânicas ... e ter “bom hábito de leitura”; é descobri-la em correlação com a aprendizagem escolar; aprendizagem esta que instrumentalize o aluno ao “combate à alienação e ignorância” (Silva, 1984). A leitura

vista como mecanismo que propicia a compreensão da realidade e viabiliza a intervenção do sujeito em seu contexto histórico-cultural. E é este idealizado sujeito interventor que servirá de parâmetro para a análise que pretendo proceder no decorrer de todo o trabalho. Sujeito que atua através da linguagem mas que, por outro lado, é assujeitado por ela; sujeito assujeitado pela ideologia (social), pelos efeitos de poder; sujeito a um só tempo agente e paciente (Furlanetto, 1995). A linguagem deverá ser considerada “como forma de conhecimento humano e como forma de construção de conhecimento, mediadora de todas as práticas sociais; privilegiando-se, pois, a cognição e os mecanismos de interação social.” (Furlanetto, *ibid*) “Esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (Geraldí, 1984)

Além dos dados coletados na observação participante e dos questionários aplicados, conto com dados obtidos por ocasião de minha participação nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, dias de estudo, e em reunião com pais, atividades estas, relativas ao primeiro semestre. O *corpus* foi constituído pelos questionários, registro de aulas, gravação em áudio de aulas e conselho de classe, cópias de testes e exercícios aplicados, bem como dos livros didáticos e outros textos utilizados. As aulas gravadas em áudio servirão como material significativo para a complementação da observação da prática pedagógica. Assim, ao utilizar minhas anotações e memória da prática observada tenho um instrumento importante para a ratificação ou retificação das impressões adquiridas nos momentos da coleta e análise dos dados. Transcreverei parte das aulas gravadas para servirem de demonstração da prática observada em algumas disciplinas.

Optei por fazer a pesquisa junto ao I grau de ensino escolar por ser este o nível em que mais atuei como professora, o que me permitiu muitos questionamentos e respostas sobre a Educação, e por considerá-lo o nível em que se originam os maiores e principais problemas de aprendizagem escolar. A escolha da 6ª série deu-se pelo entendimento de que esta é uma série intermediária das séries finais do I grau; que o aluno já teria pelo menos cinco anos de escolarização, tidos como significativos para a prática da leitura; que na 5ª série, segundo alunos, pais, professores e outros profissionais da educação, os alunos têm dificuldade de adaptação ao número de professores, ao horário por disciplina, etc.; que na 7ª e na 8ª séries há uma maior preocupação com o conteúdo como preparação para o ingresso no 2º grau. Foram escolhidas as disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências por acreditarmos, eu e minha orientadora, que estas disciplinas seriam suficientes e significativas

para permitir uma amostragem efetiva acerca do que me propus para a pesquisa, ou seja, para a verificação da relação da leitura com o fracasso escolar.

A turma era composta de 31 alunos com idade de 11 a 16 anos (um aluno com 11, quatro com 12 e os demais entre 13 e 16 anos), dos quais, cinco não haviam sofrido reprovação escolar até então, 11 reprovaram uma vez (um na 2ª série, um na 4ª, cinco na 5ª e quatro na 6ª); nove tiveram duas reprovações (variando entre 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 6ª séries); cinco alunos reprovaram três vezes (de 1ª à 6ª série); e um aluno reprovou quatro vezes (duas vezes na 1ª série, uma na 5ª e uma na 6ª). A maioria já tinha, então, pelo menos seis anos de escolarização, considerando-se as cinco séries concluídas (1ª a 5ª séries) mais a(s) série(s) repetida(s). O entendimento de escolarização aqui explicitado deve ser relativizado, no entanto, dado os inúmeros fatores que caracterizam o ensino básico, tais como a precária qualidade.

O **ensino de qualidade** será tomado pelo ensino que privilegia a vivência do aluno, seu conhecimento de mundo, seu conhecimento sistematizado, suas potencialidades, seu papel de sujeito na própria história. É o ensino que prevê um aluno participante, agente do processo; um aluno que interage com o objeto de estudo, com os autores de textos lidos/estudados, com os professores, com seus colegas de classe, com os outros com quem se relaciona, com o mundo. É o ensino onde o professor é valorizado, recebendo salário justo, dispondo de tempo para se reciclar, para aprofundar seus estudos através de leitura de material crítico e atualizado; onde o professor tem condições de participar de cursos, de encontros, de reuniões que lhe permitam formação continuada. Onde há disponibilidade de recursos materiais (bibliotecas e laboratórios bem equipados, livros didáticos, entre outros) e humanos (professores, bibliotecários, orientadores pedagógicos e educacionais, administradores, pedagogos, etc.) em número suficiente e comprometidos com a educação libertadora (Freire). Ensino de qualidade é aquele onde toda a comunidade escolar é envolvida; onde alunos, pais, professores e demais profissionais da educação se co-responsabilizam, co-laboram e co-participam. Enfim, é o ensino dinâmico e vivo, cuja aprendizagem é significativa (Ausubel) e subsidia as relações do sujeito com os outros e com o mundo.

Embora o colégio situe-se em área que poder-se-ia dizer privilegiada, no Estreito, distrito de Florianópolis, localizado próximo ao centro da capital, os alunos enquadram-se na classe média baixa e baixa, se consideradas as condições sócio-econômicas. Muitos deles trabalham para sua sobrevivência e ajuda à família. Os pais pouco participam das atividades

escolares, ao que alegam indisponibilidade de tempo em função de suas atividades profissionais. Recebem, em média, de 1 a 3 salários mínimos e, grande parte deles (em torno de 40%) tem o Iº grau incompleto. Os alunos têm de 2 a 3 irmãos, em sua maioria. Estes dados foram fornecidos pela orientadora educacional do colégio.

A escola atende à educação básica, composta pela educação infantil (pré-escolar), ensino fundamental (1ª à 8ª séries) e ensino médio (II Grau), sendo que nos níveis compreendidos pelo pré-escolar à 4ª série totalizam 440 alunos (divididos em 15 turmas nos períodos matutino e vespertino), de 5ª à 8ª séries, 430 (11 turmas nos mesmos períodos) e do II Grau, 350 (12 turmas no período noturno).

Há dificuldade na aquisição de material. Alguns livros didáticos (Português e Matemática) e paradidáticos (que durante o período de coleta de dados não foram trabalhados) são fornecidos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Para o atendimento, conta com 13 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo (com dois aparelhos de TV, dois vídeos cassetes, uma antena parabólica), um laboratório de Ciências (em desuso no ano da pesquisa), “um escritório modelo” (em desuso por falta de recursos materiais adequados), um laboratório de Informática (conveniada pela Secretaria da Educação e IBM), uma sala de especialistas (três orientadoras educacionais), uma sala para a direção (um diretor geral e um adjunto), uma para a secretaria (duas funcionárias), uma sala para os professores, uma cozinha, uma quadra de esportes.

A biblioteca é melhor caracterizada na segunda parte deste capítulo quando comento a questão da leitura de paradidáticos em relação às respostas dadas pelos alunos ao questionário, por ora, é importante colocar que é coordenada por um professor (de Geografia) “readaptado” que, além do trabalho de organização da mesma e controle de empréstimo de livros (e “incentivo à leitura”) e outros materiais, atende à videoteca, em sala distinta, onde administra a gravação, em fita cassete, de aulas transmitidas pela TV Escola e acompanha, com os professores das turmas, os alunos que assistem às aulas já gravadas.

O laboratório de Informática é coordenado por duas professoras e utilizado, segundo as mesmas, como instrumento pedagógico. Durante o ano da coleta de dados (1996), as turmas de 3ª à 8ª séries eram atendidas duas horas-aulas por semana, sendo alternadas as disciplinas que compunham a grade curricular; assim, as atividades eram desenvolvidas sob a orientação dos diversos professores privando-se pela articulação de desenhos, cálculos,

produção de textos, etc., em forma de projetos desenvolvidos por equipe de dois a três alunos. A sala conta com dois condicionadores de ar, boa iluminação e ventilação. Os equipamentos (16) são do modelo 286 e os softwares, basicamente, “Logo Writer” e “Link Way” (este, utilizado somente pelas 7ª e 8ª séries). Em 97 o atendimento passou a ser de uma hora-aula semanal para que as turmas de pré à 2ª série fossem também contempladas. Não há avaliação específica das atividades desenvolvidas no laboratório.

As professoras participantes da pesquisa ministravam aulas para, em média, 11 turmas, o que significa que trabalhavam com 300 alunos, aproximadamente. A carga horária era de 40 a 60 horas semanais, necessária para a obtenção de um salário ao menos razoável à sua subsistência. Além das inúmeras turmas, as séries eram variadas (entre as séries finais do 1º grau e as do 2º) e, conseqüentemente, os programas; algumas delas ainda trabalhavam em dois colégios (da rede pública e/ou particular de ensino). Estes dados parecem-nos relevantes para o reconhecimento da realidade do ensino, pois tratam-se de fatores determinantes do “fracasso escolar” (dado este também concluído pelo Saeb) e são comentados na análise dos questionários. Os reflexos das greves (por melhores salários e melhores condições de ensino) são observados no cotidiano da escola. Nestas condições, que espaço haverá para qualificação e aperfeiçoamento desses profissionais e conseqüente melhoria do ensino? Como pensar uma escola nova? Como prever uma formação continuada, onde o profissional, simultaneamente à sua prática, teria espaço para se reciclar através de participação em cursos, palestras, encontros para troca de experiências e estudo, etc.?

As condições de trabalho aqui explicitadas servem para referendar uma realidade não particular dos professores sujeitos participantes da pesquisa, mas, infelizmente, como realidade representativa da maioria dos professores da rede pública de ensino. Ao apresentar situações reais de sala de aula no que concerne à forma como a leitura vem sendo trabalhada por professores das diversas disciplinas (aqui representadas pelas disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), pretendo considerar aspectos caracterizantes desta prática como lugar comum de sujeitos em posições sócio-históricas idênticas no contexto escolar e não tecer críticas ao trabalho particular daqueles que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, propósito este consonante com as perspectivas da análise do discurso que entende que “não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis”. (Maingueneau, 1993) Desta forma, acredito que embora o número de sujeitos participantes seja relativamente pequeno (cinco

professores, um de cada uma das disciplinas citadas e de 31 alunos, no total da turma acompanhada), é explicado pela consciência de que constituirá uma amostragem significativa que certamente estará refletindo a própria educação brasileira. Por outro lado, a realidade educacional que apresento não deve ser generalizada, pelo contrário, embora se saiba que a educação no Brasil vem sofrendo imensamente com o fracasso escolar, significativos são os projetos desenvolvidos com êxito também em escolas populares.

A observação participante, de acordo com o projeto de dissertação, deu-se nos meses de março a julho de 96. Os questionários foram aplicados nos meses de junho e julho do referido período, quando já havia um bom entrosamento entre pesquisadora e informantes (professoras e alunos), sendo minimizados os desvios próprios de situação incomum de sala de aula.

Na impossibilidade de analisar os dados relativos a todas as aulas acompanhadas (quase a totalidade das aulas ministradas durante o semestre), selecionei uma unidade ou conteúdo trabalhado por cada uma das disciplinas com o intuito de uma amostragem que servisse para a caracterização do ensino de leitura em sala de aula e sua relação com a aprendizagem escolar. Na seleção da unidade tive o cuidado de observar práticas mais comuns a cada uma das disciplinas frente ao trabalho com a leitura, o que não significa que outras posturas, também bastante significativas, não tenham sido verificadas.

Seguirei com o relato dessas atividades e com simultânea análise crítica, tendo como base as anotações e gravações em áudio feitas por ocasião da observação/participação das aulas e da memória ainda viva.

2.1 A PRÁTICA DA LEITURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS

2.1.1 A leitura nas aulas de Português: decodificação x compreensão

A prática da leitura nas aulas de Português observadas no período da coleta de dados (um semestre) se restringiram a poucos estudos de texto, que tinham como objetivo a atribuição de nota. Ou eram realizados para teste de leitura (dois testes no semestre) ou como trabalho individual ou em grupo, que consistiam em responder às questões apresentadas pelo

livro didático, por escrito, em folha a ser entregue para avaliação. Os resultados da avaliação destes trabalhos não eram retornados para os alunos, senão pela notificação da nota atribuída.

Os estudos de texto realizados nas aulas de Português durante a coleta de dados seguiram basicamente os mesmos passos. Resolvi selecionar um que foi utilizado inicialmente para teste de leitura, de modo que privilegiasse, além do estudo de texto, a forma utilizada para a testagem, bem como considerações sobre o instrumento usado.

O texto estudado foi um de autoria da escritora catarinense Maria de Lourdes Ramos Krieger, intitulado “Uma Família tão Comum”⁷ (Anexo 1).

Embora o livro apresentasse o tema do texto previamente (v. Anexo 1), numa tentativa de contextualização, a professora sequer orientou para que o lessem; prática esta observada por ocasião dos outros estudos de texto realizados durante o semestre, numa demonstração de indiferença à importância da contextualização, da antecipação do tema, da pré-leitura, como procedimentos pertinentes a uma leitura mais produtiva.

A testagem consistia na leitura de três ou quatro pequenos parágrafos do texto (sem observância de unidade sintática ou semântica), oralmente, por cada um dos alunos que eram chamados à frente da sala onde sentavam-se numa carteira virada para a turma. Após a leitura, a professora argüia o aluno sobre o significado de determinadas palavras (*Coloque outra palavra com o mesmo significado no lugar desta - referindo-se à palavra insiste, à palavra auxilia...); sobre conteúdos gramaticais articulados a partir do trecho lido (*Nesta frase você tem duas palavras trissílabas e paroxítonas, quais são elas?; Do trecho que você leu, diga uma oração; A palavra Daniela pertence a que classe?); sobre questões que demandavam apenas localização no texto (*A que conclusão Daniela chega quando relembra as vezes que tentou conversar, explicar, perguntar?); sobre questões de extrapolação do texto (*O que você acha que é serviço de mulher?*).***

Raramente a professora fazia alguma pergunta de compreensão. Por vezes fazia perguntas que provocavam desentendimento (*Quando o personagem fala, qual é a característica?*) - a resposta esperada era “o travessão”, o que exigiu outras perguntas até que o aluno descobrisse o que pretendia com a argüição.

⁷ Texto do livro didático “Português - Linguagem & Realidade” (p. 25), utilizado pela turma.

Esta situação na prática escolar é bastante comum, não apenas nas aulas de Português, como nas demais: o aluno não consegue descobrir onde o professor quer chegar com determinadas perguntas, qual resposta pretende seja dada entre inúmeras possíveis, e leva-o a refazer a pergunta até que consiga identificar a resposta desejada. A pergunta é feita pelo professor que já tem a resposta a ser dada, excluindo, desta forma, o aluno como interlocutor do discurso. É o que Orlandi (1987:16) define como discurso pedagógico (DP), conforme descrição no capítulo I.

A sugestão de Eni Orlandi é a busca pelo discurso polêmico que se distingue do autoritário (e do lúdico) pela relação entre os interlocutores e o referente. O discurso polêmico relaciona-se às concepções de mediação, de dialogia, de interação. A partir dele os alunos tornam-se interlocutores do discurso e interagem com o objeto de conhecimento.

O teste de leitura, comumente utilizado nas aulas de Português, nada mais é do que uma verificação superficial da capacidade de processamento que envolve habilidades quase exclusivamente de decodificação, incluída a capacidade de utilização do conhecimento lingüístico (Kleiman, 1983:40), de decifração do código lingüístico. O professor examina habilidades mecânicas, tais como ritmo, entonação, pontuação, pronúncia (e, às vezes, o significado) das palavras e aproveita para a “cobrança” de conteúdos gramaticais. Por vezes são feitas perguntas que exigem apenas a localização da informação no texto. A checagem da habilidade de compreensão do texto que permitiria observar até que ponto o aluno está conseguindo constituir leitura, não é realizada. Mesmo sendo de difícil mensuração, a compreensão precisa ser verificada, seja através de testes convencionais de leitura que prevêm questões de compreensão sobre o texto e não somente de localização de informações, seja através do teste *cloze*, por exemplo, que permite a observação do conhecimento prévio utilizado a partir dos recursos fornecidos pelo texto.

Para testes do tipo utilizado, os textos normalmente são de simples compreensão, legíveis e narrativos. Como as escolas da rede pública contam com livros didáticos de Português, na sua maioria, e da mesma forma as da rede particular de ensino, é comum serem utilizados apenas estes tipos de texto. A qualidade dos livros didáticos (e a propriedade dos textos) tem merecido críticas consistentes de pesquisadores diversos (pós-graduandos e pós-graduados, geralmente) e de órgãos do governo federal representantes do MEC.

Diante de uma infinidade de tipos de textos a que os alunos estão expostos nas inúmeras situações da vida diária (pessoal, escolar e/ou profissional), importância bem maior

deveria ser dada à seleção destes, primando-se pelos que circulam no social, denominados por Jean Foucambert, de **escritos sociais**.

A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc.." (1994:10)

Certamente estes textos, bem mais que os literários que são normalmente apresentados para estudo no ensino de I Grau, tais como o exemplificado nesta pesquisa, exigem maior capacidade de compreensão. Tratam-se de textos mais complexos, que demandam maior articulação. Como exemplo, além dos já citados por Foucambert, temos os próprios textos informativos/científicos utilizados pelas demais disciplinas escolares (conforme considerações que serão feitas por ocasião dos relatos relativos a elas).

Uma vez mais o poder que o professor tem às mãos parece determinar **o que e o como** ensinar, de modo que não coloque em risco o papel de detentor do saber e da verdade una. Quanto menos complexo, e portanto, "legível", o texto, menos exposto fica o professor frente aos alunos.

Após a testagem, a professora atribuía uma nota pelo considerado desempenho do aluno. A nota servia para referendar sua avaliação a respeito da capacidade de leitura dos alunos, nos conselhos de classe, o que provocava a surpresa dos professores das demais disciplinas que alegavam constatar dificuldades significativas de seus alunos em leitura, contrariamente às notas apresentadas.

Durante a realização do teste os demais alunos acompanhavam os procedimentos tendo oportunidade de "treinar" sua habilidade de leitura e de conhecimento lingüístico, alterando, talvez, o resultado do seu desempenho, já que normalmente era utilizado o mesmo texto (neste caso, de uma página) para o teste com todos os alunos.

Após o teste em análise, a professora orientou para que respondessem às questões da seção do livro denominada "estudo de texto", em equipe, solicitando as respostas por escrito. O trabalho foi recolhido para ser avaliado sem que houvesse discussão oral a respeito.

A atividade de expressão oral prevista pelo livro - questões de compreensão, de interpretação, de extrapolação - não foi realizada, bem como a leitura e trabalho com texto complementar que incluía debate e relação com o texto base, ambos apresentados pela unidade. Esta atividade, que vem sendo apresentada por alguns livros didáticos, propicia a observação da intertextualidade, permitindo que o aluno tenha exemplificada a relação existente entre o texto em estudo e tantos outros, escritos ou não. Para isto, é necessário, antes que o professor tenha conhecimento sobre as relações de intertextualidade a que qualquer texto está submetido e saiba como tirar é possível tirar-se proveito desta característica da leitura.

As atividades que viabilizam maior participação do aluno, tais como as denominadas de “Expressão Oral”, “Debate” e “Estudo de Texto”, são muitas vezes omitidas pelo professor, a exemplo da aula em análise, como se houvesse a intenção de não autorizar o aluno à possibilidade de fazer-se igualmente interlocutor do discurso. Quanto menos abertura, maior domínio em relação à informação a ser, na verdade, repassada, reproduzida. Ainda quando essas atividades são permitidas, os momentos de troca de idéias, de cruzamento das respostas, e os posicionamentos pessoais, são reduzidos e vigiados pelo professor que acaba por concluir a “discussão” apresentando sua visão, possuidora que é de autoridade legítima. A leitura do texto também é controlada pelo professor, conforme Coracini:

... não há lugar para a pluralidade de leituras: o professor conduz o aluno para a sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a única correta; o aluno a aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância com relação à língua, sentimento esse que reforça a assimetria e garante o caráter fixo dos lugares a serem ocupados em sala de aula pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem de línguas. (1995:31)

Os procedimentos relativos ao teste e ao estudo de texto retratam o autoritarismo próprio do DP descrito por Orlandi (1987). Desde a escolha do texto e seleção de atividades a serem desenvolvidas até as questões para a verificação da leitura e as respostas consideradas certas, o poder do professor é determinante. Estabelece-se um arsenal de artifícios que faculta ao professor o domínio do espaço discursivo em detrimento da constituição do aluno enquanto também sujeito do processo de aprendizagem. “Não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta” (ibid, 30); todo o conhecimento é previamente articulado pelo professor que sabe por onde andar. O procedimento autoritário não é considerado por Orlandi “como o de simples e pura exclusão, trata-se antes de dominação, e o dominador não exclui o dominado, o incorpora como tal” (ibid).

O aluno, portanto, não se constitui sujeito-leitor, não se constitui interlocutor do discurso; seja nos momentos de leitura ou de produção escrita, seja nas atividades previstas para expressão oral. Se nas aulas de Língua Portuguesa que é uma disciplina, por excelência, vinculada à produção oral e escrita, vinculada à expressão e à leitura, não há espaço para que o aluno interaja com o texto, com o professor, com o objeto de conhecimento, com seus colegas, o que acontecerá nas aulas das demais disciplinas?

2.1.1.1 Alternativa pedagógica – a técnica do *cloze* no ensino de leitura

Na tentativa de intervir no processo a partir de atividade alternativa e com o intuito de conseguir maiores subsídios ao diagnóstico do desempenho de leitura pelos alunos, apliquei um teste *cloze* e um exercício com a mesma técnica.. Os resultados serviram também para confrontar os dois instrumentos de testagem de leitura (o teste aplicado pela professora e o teste *cloze*⁸).

O teste foi aplicado apenas a 14 alunos (metade da turma); aos demais apliquei um teste convencional de leitura (texto com perguntas de compreensão), pois inicialmente, a intenção era confrontá-los. A análise, no entanto, acabou se restringindo ao teste *cloze*, pois o teste convencional apresentou problemas de elaboração, ou seja, algumas perguntas elaboradas dependiam bem mais de interpretação do que de compreensão, o que dificultou o confronto previsto.

Anteriormente à aplicação do teste previsto para a análise, resolvi aplicar um outro teste *cloze* (Anexo 2) como uma pré-testagem, procurando não apenas prever possibilidades de maiores subsídios para a testagem da leitura, como também, e principalmente, viabilizar o uso da técnica *cloze* como exercício de leitura.

Embora não tendo concluído a análise dos resultados deste teste na ocasião, constatei um bom desempenho em relação à “capacidade de processamento” (Kleiman, 1983) e dificuldades significativas em relação à “capacidade textual” (ibid). Havia já uma verificação da dificuldade de leitura dos alunos. Na impossibilidade de ocupar muitas aulas da professora, apresentei á turma somente algumas considerações mais superficiais sobre o resultado do teste,

⁸ A análise do teste aplicado foi objeto de trabalho monográfico que realizei como conclusão do curso “Tópicos Especiais em Leitura”, do Mestrado em Letras/Linguística da UFSC, ministrado pela Prof^a Loni Grimm Cabral, no primeiro semestre de 1996.

salientando alguns aspectos que caracterizaram a leitura feita, tais como, o uso de algumas pistas fornecidas pelo texto.

Ratificadas as dificuldades, apliquei um exercício em que os alunos deveriam substituir umas palavras de ortografia estranha à língua portuguesa (mas que mantinham algumas características ortográficas das palavras originais, tais como de gênero e número, afixos...) por outras idênticas ou de características semelhantes as das originais do texto, de modo a resgatar o seu sentido (do texto). O (pseudo) texto apresentado – “Problema na Clamba”⁹ – de autoria de Michael Scott - adap. (Anexo 3) tem por finalidade evidenciar o reconhecimento de pistas do texto e a necessidade de articulação do conhecimento prévio para a produção da leitura. O (pseudo) texto utilizado tem propriedades bastante semelhantes às do teste *cloze*, distinguindo-se deste apenas pela apresentação de palavras estranhas à língua em vez dos lacunamentos característicos deste, daí a intenção de aplicá-lo. Este exercício foi uma tentativa de criar possibilidade de ensino-aprendizagem de leitura.

A orientação dada aos alunos foi no sentido de observarem os comandos do próprio exercício, ou seja, na questão I, ler o texto pelo menos duas vezes, e na questão II, substituir as palavras “estranhas” por vocábulos adequados em Português. Como tratava-se de um exercício, auxilei alguns alunos explicando como realizá-lo. Utilizaram, em média, trinta minutos para a realização.

Com o auxílio de um cartaz com o texto reproduzido na íntegra e com as palavras “estranhas” em destaque, após recolher os textos reelaborados, fiz uma revisão. As alternativas de substituição de cada palavra estranha eram colocada pelos alunos; a partir daí eu argüia sobre as opções de preenchimento, analisava com o grupo sua viabilidade, chamando a atenção para as pistas do texto (morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas), que certamente os havia influenciado na substituição. Demonstraram surpresa, curiosidade e interesse durante toda a atividade. Foi interessante, por exemplo, quando descobriram que a palavra “clamba” substituiu a palavra “praia”, cuja descoberta dependia da observação de outras pistas do texto, tais como, “...aquele **sol** gostoso e o **mar sulapente**”, “...no prazer de **nadar** ...”.

O exercício serviu para demonstrar e orientar os alunos sobre diversos aspectos da leitura, que até então, segundo seus próprios depoimentos, desconheciam. A técnica do *cloze* (aqui modificada) mostrou-se adequada ao ensino da leitura uma vez que, bem aplicada,

⁹ Utilizado em um curso instrumental da língua inglesa, no primeiro semestre/95, na UFSC.

permite levar os alunos ao reconhecimento e uso de pistas fornecidas pelo texto através de inferências, ativação de esquemas mentais e articulação de conhecimento prévio (lingüístico, textual e de mundo). O aluno é levado a interagir com o texto e a tomar conhecimento sobre estratégias de leitura.

A aplicação do teste *cloze* como pré-testagem e do exercício acima referido tiveram repercussão, certamente, na realização do teste *cloze* objeto do trabalho monográfico a que me refiro. O teste foi por mim elaborado com base nos critérios apresentados por Leffa (1996) e Kleiman (1983): manutenção do título e do primeiro parágrafo do texto original e lacunamento a intervalos médios de quatro a nove palavras, nos parágrafos seguintes.

Na monografia¹⁰ procedi à análise de cada uma das lacunas que deveriam ser preenchidas, mostrando as pistas (morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas) que o texto apresentava para subsidiar os respectivos preenchimentos, e as respostas dadas pelos alunos, em números percentuais de acertos e desvios. Aqui, apresento somente as conclusões chegadas a partir dos dados analisados, em pertinência ao interesse deste trabalho.

A utilização dos recursos fornecidos pelo nível sintático determinaram a maioria das respostas dadas, muitas vezes não associadas aos indicativos dos níveis extralingüísticos, como deveria ser. Como diversos preenchimentos dependiam basicamente da articulação de esquema semântico e/ou pragmático, houve número significativo de desvios.

Do total de respostas dadas, 30% não atenderam às expectativas de preenchimento, de acordo com os recursos disponíveis no texto (pelos diversos níveis). As respostas contidas nos 30% referidos, em sua maioria, requeriam maior habilidade dos alunos, ou seja, exigiam “a reconstrução do significado textual” (Kleiman), viável a partir da capacidade textual da qual, segundo demonstraram, não dispunham.

Numa avaliação global de desempenho, concluí que a maioria (70% de respostas corretas) atingiu bons resultados, sendo necessário, porém, considerar-se o tipo de texto utilizado. Mesmo em número percentual reduzido, os desvios são bastante significativos pois referem-se às dificuldades de leitura como construção de sentido; o percentual de acerto, por outro lado, está relacionado à capacidade de leitura como decifração, como decodificação.

¹⁰ Monografia: SILVA, Maria de Fátima Santos da. O Teste Cloze como Instrumento de Testagem de Leitura. Trabalho final apresentado como conclusão da disciplina “Tópicos Especiais em Leitura”, ministrada pela Profª Drª Loni Grimm Cabral. UFSC - DPGLL - 1996-1

Provavelmente por isto, o bom desempenho demonstrado pelo grupo no teste não correspondia às capacidades de leitura que vinham sendo verificadas pelas professoras das disciplinas (História, Matemática, Geografia e Ciências) que acompanhei durante a coleta de dados e das demais (PPT, Ed. Art. e Religião), segundo registros nos conselhos de classe. Embora os diagnósticos dos professores fossem demasiadamente empíricos, permitiam perceber as dificuldades ocultadas pelos testes utilizados pela professora de Português.

Para que o professor de Português possa fazer um diagnóstico sobre a capacidade de leitura de seus alunos, necessita conhecer estratégias de leitura, precisa conhecer os fatores que caracterizam o processo leitura (articulação de inferências, reconhecimento de recursos fornecidos pelo texto, utilização das capacidades de processamento e textual, uso do conhecimento prévio, etc.), precisa ser leitor experiente. Estes requisitos demandam qualificação, disponibilidade de tempo e interesse do professor, características pouco frequentes em nossa escola de 1º grau (por que não dizer também dos demais?), notadamente na rede pública de ensino.

A avaliação, quando não com propósito realmente de diagnóstico com vistas à superação das dificuldades e conseqüente desenvolvimento da capacidade de leitura mas nos moldes que vem sendo operacionalizada pela escola (exclusiva verificação de habilidades mecânicas) penso que seria menos prejudicial se não se desse. Este instrumento de testagem acaba por criar uma concepção de leitura restritiva à oralização da escrita, baseada na linearidade, na decodificação e, quando muito, na extração pura e simples de significado (por vezes, de palavras). Os alunos, sabendo quais os aspectos que estão sendo observados na avaliação, acabam acreditando que ler é decifrar. Esta concepção se confirma nas respostas dos alunos ao questionário mais adiante apresentadas.

Verifiquei a alternância de ênfase na linearidade e na textualidade: ora o aluno considerava preferencialmente o contexto periférico, optando, grosso modo, pela canonicidade morfológica e/ou sintática; ora priorizava as orientações textuais, seja pela estrutura formal ou temática.

A falta de capacidade textual (Kleiman, 1983:44) levou os alunos, na maioria das vezes, a uma leitura localizada e restrita ao contexto da oração em que a lacuna estava colocada, sem observância nem mesmo do período, como por exemplo, para o preenchimento da lacuna 7 (v. Anexo 4) o contexto mais próximo era: "Elizabeth Klein chamou os policiais que _____ a cadela e a seguiram.", um dos alunos preencheu-a com as palavras

havia uma, formando uma oração isolada “havia uma cadela”. Também neste teste, portanto, a leitura mostrou-se mecânica, linear, e prejudicada. Em algumas situações os alunos chegaram a transformar o termo sintático (objeto, sujeito, etc.) em oração, demonstrando, por outro lado, criatividade e articulação, por exemplo no preenchimento da lacuna 6 por um aluno: “No meio dos móveis, a diretora encontrou uma 5. _____ pequena, que aparentemente latia de fome e 6. alimentou-a.”

A dificuldade de utilização dos recursos semânticos/pragmáticos fornecidos pelo texto, a dificuldade de fazer relações, a não articulação de conhecimentos intertextuais, etc. induzem à conclusão de leitura deficiente, precária, essencialmente mecânica. Como, então, proceder leitura significativa, compreensiva, durante os inúmeros “estudos de texto” desenvolvidos pelos professores das diversas disciplinas? Como efetivar aprendizagem tendo-se como base o texto, se a leitura se dá pouco além da decifração? A leitura, enquanto compreensão, exige uso do conhecimento prévio e habilidade de fazer relações. Para entender, é necessário que o leitor produza, que faça leitura produtiva.

Não foi realizado trabalho de leitura com paradidáticos nem com outro tipo de material senão a partir do livro didático. Não houve espaço de leitura livre; não houve espaço para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do prazer da leitura. O tempo que poderia ter sido dedicado a estas e outras atividades que propiciassem o contato frequente com textos, promovendo a leitura, parece que foi utilizado para o estudo da gramática.

Numa aula do final do semestre (1/7/96), a professora resolveu fazer uma revisão dos conteúdos trabalhados neste período como preparação para a prova que seria realizada na semana seguinte. Para melhor observação da seqüência da aula e para verificação acerca dos conteúdos desenvolvidos, transcrevo partes dela:

PP - *Qual a menor parte da nossa língua falada?*

A - *Fonema.*

PP - *Na linguagem escrita o que são usadas para representar os fonemas?*

A - *Letras.*

(...)

PP - *E como se chama cada pedaço...?*

A - *Sílaba.*

(...)

PP - *Que parte do Português estuda os sons?*

A - *Fonema.*

A - *Fonética.*

(...)

PP - *Depois desse estudo nós vimos que quando emitimos algo de sentido completo formamos uma frase. Período pode ser chamado também de frase. Nem se fala de verbo, pode ter e pode não ter verbo. (Escreve no quadro “Peço” e continua) Não é frase. Peço o quê? Não tem sentido completo. É oração, pois é verbo.*

A seqüência continua até a oração subordinada, substantiva, objetiva direta — sobre a qual, a professora explica: *Isso eu não vou pedir.*

Pelo conteúdo revisado é possível saber o quanto o tempo foi dedicado para o estudo da gramática. Não justifica aqui discutir esta questão, mas saliento que, por mais que o discurso do professor de Português seja no sentido de não ensinar a “gramática pela gramática”, como, aliás, foi dito pela professora participante da pesquisa em resposta ao questionário, a prática demonstra que, na maioria das vezes é ela que é priorizada. E a leitura e a efetiva aprendizagem que aguardem.

A forma como o conteúdo gramatical foi sendo apresentado, coincide com a concepção de texto de número significativo de alunos (observada através da resposta a diversas questões): texto é um conjunto de letras, de sílabas, de palavras que formam frases. A leitura do texto assim concebido não pode ser outra senão a de decifração, de oralização da escrita. Haveria influência do estudo gramatical nesta concepção?

A prática da leitura nas aulas de Português está longe de ser exemplo. É urgente a renovação dos cursos de licenciatura em Letras e a criação de oportunidades de formação continuada. É urgente a tomada de posição e compromisso dos professores da área.

2.1.2 Matemática: o texto e a leitura como subsídios ao raciocínio matemático

A matemática é uma disciplina que se baseia no uso simultâneo de dois “sistemas”: o código matemático e o código lingüístico. Estes códigos possuem sinais gráficos, signos e

símbolos próprios. É comum observarmos os enunciados escritos em um código enquanto a resolução exige o uso de outro. Sabemos que existem dificuldades próprias de cada um desses sistemas, o que exige atenções diferenciadas. Pesquisas têm demonstrado, a exemplo da realizada por Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque¹¹, que as dificuldades apresentadas nas aulas de matemática são explicadas não apenas por *déficit* no desenvolvimento do raciocínio matemático mas muito pelo deficiente domínio do lingüístico. Albuquerque concluiu que, ao serem interpretados com os alunos (do I e do II graus) os enunciados dos problemas, a resolução torna-se bem mais fácil. Daí a convicção da importância da leitura efetiva pelos alunos para a realização das atividades de matemática. No entanto, os professores não demonstram ter essa consciência pois optam frequentemente pela aula expositiva com exclusiva demonstração de procedimentos sem terem a preocupação de contextualizar, de partir do concreto, de propiciar a interação (do aluno com o professor, com o objeto de conhecimento, com os colegas) e a inter-relação (do conhecimento novo com o antigo), de permitir a atribuição de sentidos. Os problemas pedagógicos, no que se refere às possibilidades de constituição do aluno enquanto sujeito da aprendizagem, parecem ser comuns às diversas disciplinas.

As aulas de matemática que acompanhei se embasaram no uso do livro didático “Praticando Matemática”, de Álvaro Andrini (fornecido pelo MEC para as escolas da rede pública). No geral, as atividades do livro eram reduzidas aos exercícios com comandos do tipo “arme e efetue”, “calcule”, “resolva”. Os números bastavam-se a si mesmos. Na apresentação de conteúdos novos pelo livro, eram dadas explicações básicas através de alguns exemplos, seguidas de uma conclusão. Passavam, então, aos exercícios. (Anexo 5)

Não apenas pela observação das aulas, como também pelas respostas ao questionário aplicado e ainda pelas colocações de professores da mesma disciplina em conselhos de classe e outras reuniões pedagógicas dos quais participei, concluo que as aulas desta disciplina seguem as mesmas etapas, ou seja, demonstração de procedimentos, exercícios e correção destes no quadro de escrever (por exemplo, um aluno por vez para cada item do exercício).

Os textos apresentados pelos livros didáticos de Matemática são pouco utilizados (excetuando-se os de uso exclusivo do sistema numérico), principalmente no que se refere às

¹¹ Trabalho monográfico apresentado para conclusão da disciplina Introdução à Análise do Discurso, do curso de Mestrado em Lingüística da UFRJ - 1991/1, intitulado “Quando os problemas são outros”.

explicações de conteúdo. Quando se trata de problemas ou de exercícios com comandos mais extensos (ambos esporádicos), os alunos têm uma participação mais ativa na leitura embora normalmente contem com a “tradução” do professor: “Professora, o que é pra fazer na primeira questão?”; “Não entendi o problema”.

Esta situação não é exclusiva das aulas de matemática. Professores das diversas disciplinas, paradoxalmente, reclamam que “os alunos não fazem nada sozinhos, não sabem interpretar, querem tudo mastigadinho” (fala de professor no conselho de classe e em outras circunstâncias informais na escola) e, ao apresentarem uma atividade, ou a interpretam para o aluno de imediato (que é mais comum) ou o fazem quando solicitados. Por que não devolver a pergunta ao aluno, levando-o a refletir sobre a informação apresentada pela própria questão e sobre o problema a ser solucionado, de modo que o educando assuma seu papel de sujeito-leitor, de interlocutor? Vasconcellos (1995a:86), falando sobre a necessidade do professor levantar situações-problema que estimulem o raciocínio e da importância da criação de espaço para que o aluno se “debruce” sobre o objeto, refere-se a este:

O professor não deve responder sem antes devolvê-lo para o aluno, e para a classe para que ela “ligue” seu universo de significação. Muitos problemas o próprio aluno pode resolver, bastando para isso pensar mais, exercitar a reflexão.

Quando o professor fala, podem se estabelecer relações tênues, elementares entre sua fala e a representação do sujeito. Daí a importância da participação ativa do aluno para o professor perceber como está elaborando o conhecimento, e do espaço de trabalho que o aluno deve ter para fazer a articulação entre aquilo que o professor está falando e suas representações mentais.

Essa postura (leitura interpretativa feita pelo professor, em lugar do aluno) corresponde exatamente à caracterização do DP, ditada por Orlandi (1987:31), quanto ao desenvolvimento de “tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce”. O professor, embora queira (parece que apenas teoricamente) um aluno ativo, independente, sujeito de sua história, tem que ensinar o “coitadinho” que nada sabe, e acaba por fazer por ele.

Motivada pela percepção de que as aulas de matemática eram reduzidas, conforme já descrito, à apresentação de conteúdo através de demonstração de procedimentos, à realização de exercícios e à correção sistematizada dos mesmos, trabalhando quase que exclusivamente com números dissociados de situações de uso, solicitei à professora algum material que possibilitasse abordagem diferenciada das matérias a serem estudadas e espaço para desenvolvermos, em conjunto, atividade alternativa. A professora sugeriu o uso do livro

“Matemática & Vida”, de Bongiovanni, Vissoto e Laureano, do qual selecionamos algumas atividades para exercícios e outras para teste. A contextualização e a priorização de situação real de uso dos conteúdos em estudo caracterizavam as atividades propostas pelo livro. Questões que haviam sido trabalhadas com base exclusiva no sistema numérico, passaram a ser apresentadas a partir do auxílio do sistema lingüístico que permitia adequar o conteúdo a situações concretas, de acordo com exemplos a seguir apresentados.

Exemplo de questão característica das aulas que vinham sendo desenvolvidas:

a) Calcule:

b) $- 4 + 5 + 6 + 3 - 9 =$

c) $4 + 10 + 8 =$

d) $- 13 - 7 - 9 + 14 - 5 + 21 =$

Inicialmente a professora orientava sobre diversas formas de chegar ao resultado (“soma-se todos os números positivos, depois os negativos e, em seguida, tira-se a diferença”, ou: “vai-se procedendo as operações conforme aparecem”, ou ...). Como os alunos tinham dificuldade de realizar as operações, a professora sugeria, indicando os números das operações no quadro, que pensassem da seguinte forma: “devo 4, tenho 5: tenho 1; tenho 1, ganho 6: tenho 7; tenho 7, ganho 3: tenho 10; tenho 10, devo 9: tenho 1”. Muitas vezes os alunos esqueciam o raciocínio que deveriam fazer e não conseguiam realizar a atividade, então pediam ajuda para um colega, para a professora ou para mim, e prosseguiam; a preocupação era sempre a de “traduzir” os números por linguagem menos abstrata. Interessante observar que na idéia de ter, ganhar e dever sugerida pela professora a fim de facilitar a resolução do exercício, tudo o que se tem usa-se para pagar o que se deve, contrariamente a muitas situações do nosso cotidiano em que o devedor, além de não pagar o que tem, acaba adquirindo mais, aumentando seu débito; mas os alunos entendem que essa lógica aplica-se somente às questões matemáticas, certamente.

Exemplo de questão característica das atividades propostas como aula alternativa:

Na tabela de saldo de gols de um campeonato de futebol, números positivos representam gols marcados e números negativos, gols sofridos. Dê o total de gols marcados, o total de gols sofridos e o saldo de gols de cada equipe:

Equipes	Gols marcados	Gols sofridos	Saldo
Flamengo	+ 45	- 44	
São Paulo	+ 42	- 39	
Bahia	+ 38	- 38	
Cruzeiro	+ 37	- 39	
Grêmio	+ 35	- 33	
Palmeiras	+ 34	- 30	
Santa Cruz	+ 29	- 37	
Total			

A situação/contextualização apresentada contribui para a formulação do raciocínio necessário à resolução da questão. A linguagem coloquial utilizada para a contextualização cria espaço de interação do aluno com o texto e com o conteúdo, facilitando o desenvolvimento da atividade.

Foram utilizados ainda movimentos bancários (débito e retirada de dinheiro), marcação de altitudes positivas e negativas de cidades, elevação e diminuição de temperatura no termômetro, datas de fatos históricos antes (a.C.) e depois (d.C.) de Cristo, etc. para exercícios com o mesmo conteúdo. A grande maioria dos alunos considerou que o conteúdo assim trabalhado facilitou a aprendizagem; que os números isolados dificultam a resolução das operações.

Aplicamos, eu e a professora, teste nos mesmos moldes dos exercícios.

No confronto das experiências, verifiquei que a ênfase dada à contextualização, à criação de situações concretas e ao uso do código lingüístico como apoio à compreensão do conteúdo em estudo é fundamental para que o aluno consiga mais facilmente desenvolver o raciocínio matemático.

2.1.3 História: texto / não-texto e o aluno sujeito-não-leitor

As aulas de História têm sido objeto de crítica e questionamento por parte da comunidade escolar, pelas dificuldades apresentadas, pelo descontentamento em relação às formas como os conteúdos são trabalhados. O nível de aproveitamento é baixo e, conseqüentemente, o número de alunos em exame no final do ano letivo é elevado, bem como o número de reprovações.

Os professores insistem em dizer que se trata de matéria de estudo e que os alunos não estudam, não lêem, não interpretam, não se esforçam. Quem ensina a ler, a estudar, a interpretar? Estes procedimentos não são também conteúdos?

Sem dúvida esses fatores incidem sobre o desempenho dos alunos, mas, seriam apenas eles os vilões no ensino de História? Estas habilidades estão sendo desenvolvidas? Quais procedimentos têm caracterizado as aulas de História? Como se tem articulado o estudo de texto tão comum às aulas dessa disciplina? Quais as possibilidades de constituição de sujeito-leitor durante estas aulas?

As aulas de História que acompanhei durante o período de coleta de dados e de observação participante eram caracterizadas pelo citado estudo de texto. Como a turma não dispunha de livro didático da matéria, a professora providenciava xerox de alguns capítulos (um por vez) do livro “História Integrada”, de Cláudio Vicentino, 7ª série - Os Séculos XVIII e XIX.

Optei por relatar e comentar a respeito do estudo do capítulo 11 (Anexo 6 – uma página como exemplo), por tratar-se de texto que além de ter sido trabalhado pela professora teve minha intervenção – o que relato adiante. Com o propósito de iniciar o estudo acerca do Período Regencial – tema do capítulo, a professora retomou rapidamente o que havia sido estudado anteriormente (O Primeiro Reinado), fazendo uma síntese oral. Solicitou, então, que um aluno lesse uns quatro parágrafos e, em seguida, que explicasse o que havia entendido. O aluno fez silêncio apesar da insistência por informação; a professora pediu, então, para que outro aluno o fizesse e, na falta de resposta, dirigiu-se para a turma na esperança de alguma contribuição. E o silêncio fez-se uma vez mais. A professora, como alternativa, passou a explicar o trecho lido. E assim o “estudo de texto” era constituído. Intercalando a leitura oral de alguns parágrafos pelos alunos conforme acima exposto e sua explicação/interpretação do trecho lido, a professora construía suas aulas.

Se considerarmos as condições de produção de leitura pelos alunos, concluiremos que poucas são as possibilidades de compreensão do trecho (texto) lido, dadas as circunstâncias: a leitura oral não é antecedida de uma contextualização, nem de leitura silenciosa (individual), nem mesmo de uma leitura oral pela professora; há dificuldade de observância, pelos alunos, de fatores ligados à capacidade de processamento, tais como pontuação, entonação, fluência; o aluno é foco das atenções dos colegas que se esmeram em encontrar “erros” de leitura para ridicularizá-lo; a professora assume postura de autoritarismo e não de mediação, pressionando-

o para que diga o que entendeu do texto; este é de difícil compreensão, o que pode ser exemplificado pelo parágrafo que segue (retirado do texto em estudo).

A oposição liberal ao centralismo governamental, iniciada contra Dom Pedro I, foi pouco a pouco, firmando conquistas, como a abdicação e a criação das assembleias provinciais. O avanço liberal caminhava passo a passo com as contestações, com as manifestações de oposição à ordem existente, às dificuldades econômicas da maioria da população e de interesse regionais prejudicados. (do livro didático *História Integrada*, pág. 130)

Mesmo que se tratasse de texto dirigido a leitores experientes, maduros, provocaria grandes dificuldades de compreensão tal é a exigência de conceitos e definições representados por vocabulário extremamente denso (“A oposição liberal ao centralismo governamental...”); imagine-se o desempenho de leitura por alunos de 6ª série com história de repetência escolar, oriundos de classes populares, vítimas de problemas sociais diversos, entre outros desfavorecimentos, incluídas questões de ordem pedagógica. Eni P. Orlandi (1987:213) refere-se à necessidade de

... um método que forneça um critério para se traçar o limite entre aquilo que o leitor não chegou a compreender (limite mínimo do que se pode esperar que seja compreendido) e aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). Isto significa decidir, de um lado, se uma leitura é possível, e, de outro, se ela chega a ser, pelo menos, razoável.

E o que propõe “é que o possível e o razoável, em relação à compreensão do texto, se definam levando-se em conta essas histórias: a história de leituras do texto e a história de leituras do leitor” (1987, apud Orlandi 1985). Quais as histórias de leitura dos alunos de I grau?

De que forma o aluno, se constituirá sujeito-leitor? Num contexto como o evidenciado na aula de História? Quais as condições de produção? Não há como recorrer aos seus conhecimentos prévios, não há como fazer inferências, não há como ler nas entrelinhas - nem mesmo nas linhas, diria -, não há como ativar esquemas nem como extrair ou atribuir significados ao texto, e muito menos interagir com ele (Leffa, 1996), enfim, não há como constituir leitura. O estudo de texto assim posto pressupõe apenas leitura linear. Foucambert (1994:6), definindo leitura como “exploração da escrita de uma maneira não-linear”, portanto, de posição contrária a desenvolvida nas aulas de história, faz um paralelo dessa atividade com a aprendizagem da fala pela criança, auxiliando-nos na compreensão desse procedimento:

A criança aprende a falar porque, a partir de uma situação que a envolve, atribui sentido a uma mensagem: desprezando boa parte dos elementos expressos, ela

atribui sentido aos que considera mais significativos. Com base neles elabora, então, hipóteses sobre outros elementos, até ali desconhecidos. O mesmo processo ocorre quando a criança explora a escrita para atribuir-lhe sentido. Esse procedimento é impossível, porém, quando se privilegia a passagem pelo oral. No oral é obrigatória a pronúncia das palavras na ordem em que se apresentam. Não se podem pular elementos desconhecidos, nem voltar atrás, para palavras já lidas, cujo significado só foi esclarecido mais adiante. Nem se pode inferir as partes a partir do todo. Esse processo de exploração do texto só é possível quando se corre o risco de errar e quando se acessa o todo antes de cada elemento. Pais e professores consideram um erro de leitura pronunciar “sapato” onde aparece “calçado”. Que eles expliquem, primeiro, por que a criança não disse “calça” ou “cadeira” ou “rinoceronte”...

E o texto? Se as habilidades lingüísticas e extralingüísticas, com base nas pistas fornecidas, não são articuladas, o texto se apresenta ao aluno em fragmentos. Coesão e coerência ficam extremamente comprometidas; perde-se o(s) sentido(s). O texto não passa de um emaranhado de palavras, talvez de frases; não se atinge o nível semântico, tampouco o pragmático. Como haver interação sem oportunidade de leitura individual e se a linguagem e o vocabulário utilizados no texto, incompatíveis com o conhecimento dos alunos, não são trabalhados?

Theodoro da Silva (1996:20) ao referir-se aos procedimentos de leitura por um bom leitor diz que:

À medida que um bom leitor descobre o significado literal de uma passagem, ele se envolve, em vários passos ou processos suplementares, a saber: 1. faz referência; 2. vê implicações; 3. julga validade, qualidade, eficiência ou adequação das idéias apresentadas; 4. compara os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. aplica as idéias adquiridas a novas situações; 6. soluciona problemas e integra as idéias lidas com experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividade são adquiridos.

Ao analisarmos a forma como o texto é trabalhado pela aula de História e o tipo de texto utilizado, temos claro que o aluno fica fadado ao fracasso, já que não atinge nem mesmo o nível do significado literal do material em “estudo” pela inexistência de espaço de leitura. O leitor ideal é utopia. Todas as habilidades próprias da leitura eficiente tornam-se inviáveis.

Infelizmente todas as evidências de impossibilidade de produção de leitura não eram claras o suficiente para influenciar a avaliação da professora que não vacilava em concluir, a respeito do aluno que efetuava a leitura: “Esse aluno é fraco, é malandro, não entende nada do que lê.”.

Em aula posterior (gravada em áudio) houve questionamento de um aluno em relação ao vocabulário característico dos textos de história que vinham sendo utilizados. O aluno

atribuía aos vocábulos (desconhecidos e complexos) a dificuldade de interpretação. Como solução ao problema a professora sugeriu que os alunos consultassem o dicionário sempre que surgissem palavras de significados desconhecidos. Justifica-se a consulta ao dicionário quando as palavras desconhecidas são inúmeras? Seria, a consulta ao dicionário, capaz de sanar as dúvidas dos alunos quanto aos vocábulos desconhecidos, de modo a permitir-lhes o reconhecimento de significado adequado ao contexto? Estariam estes alunos aptos à consulta? A consulta individual os levaria à compreensão do vocábulo conforme utilizado no texto, viabilizando a compreensão deste?

As respostas a essas perguntas seriam mais amenas não fosse o grande número de palavras desconhecidas constantes dos textos em estudo, conforme apresentado em parágrafo transcrito anteriormente, no início deste relato (das aulas de História). Se fizéssemos o apagamento dessas palavras no texto, com certeza muito pouco restaria do material, o que inviabilizaria a restituição dos termos para o resgate do texto. As pistas lingüísticas e extralingüísticas perderiam elementos imprescindíveis à recomposição textual.

A concepção de texto, assim, seria a de um conjunto de palavras que, sendo lidas pelo leitor, uma a uma até sua totalidade, resultaria no encontro do sentido do texto. “O texto se resume, enfim, a um mosaico de palavras que, na leitura competente, recompõem o desenho predeterminado pelo autor e resgatam coesão e coerência por ele atribuídas. Guiado por tal concepção, o aluno mantém-se preso a uma atitude de reprodução de um significado predeterminado pelo texto.” (Grigoletto in Coracini, 1995:88)

Ainda trabalhando com o texto a professora conseguiu interagir com a turma (representada quase exclusivamente por um aluno), numa demonstração de postura pedagógica positiva. A fim de melhor caracterizar a circunstância, resolvi transcrever parte da aula:

PH – ... *Descentralização do poder. Eles queriam o que, então? Que as províncias tivessem autonomia. O A1 perguntou o que que é autonomia. Uma pessoa que é autônoma, o que que é isso?*

A1 – *Pessoa que trabalha por si mesma!!*

PH – *Então, e autonomia? Á, ã?! Um estado autônomo? Uma província autônoma?*

A1 – *É uma província independente.*

PH – *Não dependente do governo central, né?*

A1 – *É.*

PH – ... *que tivesse, vamos dizer assim, que tivesse condições de eleger o seu presidente, que que tivesse seus recursos próprios, que tudo que eles fizessem fosse para o desenvolvimento daquela província, não tivesse que dividir com as demais províncias do país, né?! Uma província que tivesse um desenvolvimento e um governo próprio, seu. Cada província por si, né?! Então isso seria a descentralização do poder: ... tirar um pouco do poder do governo geral, do governo central e dar para as ... províncias, tá! ... Aqui diz assim, ó: (Pág. 129) ... os seus líderes, Miguel Frias ... e ...*

Cipriano Barata... tinham a simpatia da classe ... das classes mais pobres, né?!... Se vocês quando forem estudar para a prova ... para o teste, vocês podiam pegar uma folha de papel e ir fazendo assim ó,: é mais fácil pra vocês estudar, tá?

A1 – *Ô professora, é ruim de interpretar os textos por causa dessas palavras, ó!*

PH – *Mas, ô fulano, quando estiveres em casa, pega um dicionário e bota no teu lado ..., vamos supor: tem uma palavrinha que tu não entende o que é, tuuu ... tá?! Procura e vê o que é. Bom, então vimos as três correntes políticas que existiam na...*

A1 – *... na época.*

PH – *... na época, né?! e o que que eles pretendiam. Vamos passar agora ... ver o que foi o ato Adicional de 1834. (...)*

No que se refere à discussão sobre o significado da palavra autonomia, a professora conseguiu criar espaço de interação possibilitando ao aluno constituir-se sujeito do processo. Por que não fazer, disto, uma forma comum de estudo? Que fatores contribuem para que o professor, mesmo dotado de habilidade que o instrumentalize à construção de aula interativa, opte pela centralização, pelo discurso pedagógico?

Entre outros, certamente a preocupação por esgotar o programa por uma postura conteudista, é fator decisivo na constituição do professor-sujeito-soberano. O professor “dá” a aula e posteriormente a “pede” de volta. Em determinado momento da aula acima transcrita, a professora orienta os alunos sobre como fazerem para estudar para a prova, para o teste (v. grifo em negrito). Esta postura é comum aos diversos professores. Fica clara a intenção do estudo vinculada à “prestação de contas” que se dá no momento da avaliação formal. Não se estuda para aprender mas para conseguir responder às questões formuladas pelas provas e testes. A aprendizagem equivale à memorização, à reprodução do que foi transmitido. Referindo-se à metodologia tradicional de ensino, Vasconcellos diz:

Comumente, nesta metodologia, o que o aluno apreende é um conjunto de dados, de informações que devem ser reproduzidas e devolvidas ao professor quando solicitadas. Aqui entra a relação avaliação-metodologia de trabalho. É comum o aluno estar preocupado com o seu desempenho na avaliação e não com a efetiva aprendizagem. O professor, por sua vez, com frequência, não trabalha com a metodologia significativa e dá muita ênfase à avaliação. Esta dinâmica de sala de aula fecha-se sobre si mesma, formando o círculo vicioso da alienação do trabalho pedagógico: do livro ao exame, do exame ao livro. A aula é dada numa dinâmica decorativa, meramente expositiva e a avaliação cobra isto, e o aluno responde isto: logo vai tudo bem... (1995:24)

Ao ser indagada sobre a dificuldade de interpretar os textos (*Ô professora, é ruim de interpretar os textos por causa dessas palavras, ó!*) devido à complexidade dos vocábulos característicos do material de história utilizado, a professora indicou o uso do dicionário e, evasivamente, retomou o conteúdo que estava trabalhando. Diversas vezes os alunos

provocaram a discussão sobre esses textos, em relação à dificuldade com o vocabulário e sobre a forma como eram feitos os “estudos de texto” e a professora acabava por atribuir aos mesmos a responsabilidade pelas dificuldades encontradas, demonstrando uma concepção funcionalista de sociedade que explica o fracasso escolar pela incapacidade individual do aluno.

Embora a unidade do texto em estudo apresentasse mapas, quadros sinóticos, destaque de palavras-chaves e ilustrações¹², numa tentativa de subsidiar maior compreensão do fato histórico, nenhuma referência era feita: novamente as atividades que demonstram viabilizar significativa participação dos alunos, maior interação com o conteúdo e mais inter-relação com as informações e com os conhecimentos anteriores, parecem ser evitadas, de modo a negligenciar espaço de interlocução ao aluno. É o que Paulo Freire define em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1983:68): “o educador é o que opta e prescreve sua opção; (...) o educador escolhe o conteúdo programático; (...) o educador, em fim, é o sujeito do processo (...)”

Após a leitura “interpretativa” do texto, a professora orientou para que respondessem às questões (dez, no total) apresentadas ao final do capítulo, individualmente, por escrito, no caderno. Como um aluno havia me solicitado a resposta de uma das questões (a sétima: “O que desejavam os regressistas?”), resolvi respondê-la para testar minha capacidade de resolução diante do material apresentado. Embora tivesse participado das aulas de estudo (mesmo que bem mais como pesquisadora que como aluna) tive dificuldade de localizar as informações que permitiriam constituir a resposta. Tratava-se de informação periférica não sendo possível localizá-la somente a partir de títulos e subtítulos. O texto era longo, dificultando uma leitura estratégica. Finalmente identifiquei o parágrafo que tratava do assunto: era o 3^a do trecho que recebia o título “A Regência Una de Feijó” (Anexo 6), e, constatando a necessidade de articulação para resposta, resolvi averiguar como os alunos haviam feito. A grande maioria copiou todo o parágrafo, que se referia não apenas aos regressistas (grupo de extrema direita) como também aos progressistas (grupo de extrema esquerda), outros copiaram a parte referente aos regressistas e poucos conseguiram elaborar adequadamente a resposta, não sem motivo, já que, mesmo estando as palavras regressistas e progressistas em negrito, os alunos necessitariam ativar esquemas bastante refinados a fim de conseguir localizá-las entre as páginas (128 e 135) relativas ao capítulo 11 em estudo;

¹² Exemplos de instrumentos psicológicos citados por Vygotsky na hipótese da mediação, como objetos importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (culturais). (V. fundamentação teórica a respeito da teoria vygotskyana no Capítulo I)

precisariam saber, por exemplo, que progressistas e regressistas eram grupos políticos, que eram adversários, ambos subdivisões do grupo moderado que era vinculado ao governo de Feijó. Assim as chances de identificação seriam maiores, dadas as possibilidades de relação com o tema prescrito no título anteriormente referido.

Numa tentativa de minimizar as dificuldades de resolução da tarefa em curso e como demonstração de possibilidade de criação de espaço para produção de leitura e de texto, coloquei-me à disposição da professora no sentido de auxiliar os alunos na resolução da questão 7, ao que respondeu-me positivamente dizendo considerar uma boa iniciativa.

Inicialmente escrevi a pergunta no quadro e pedi aos alunos que lessem as respostas dadas, comentando como as localizaram e elaboraram. Com isto fiz uma reflexão sobre as diferentes formas encontradas pelos mesmos para a resolução do problema e sobre as dificuldades demonstradas. Voltei à pergunta e pedi que a interpretassem. Demonstraram dificuldades.

Pergunta esclarecida, solicitei que localizassem o trecho onde estava a informação. Orientei, então, para que fizessem uma leitura silenciosa (individual) procurando “descobrir o que o autor estava informando”. Após algumas asserções pelos alunos, sob minha orientação através de arguição, solicitei que voltassem à questão e procurassem identificar a resposta. Ao localizá-la, propus que a elaborassem com maior adequação. Resposta concluída, trancrevi-a no quadro, sempre com a participação dos alunos que a iam reformulando, para que todos pudessem copiá-la em seu caderno. Completava-se, assim, o exercício de leitura da questão e de elaboração de resposta.

Como a professora precisou ausentar-se da sala de aula, pediu que desse andamento ao trabalho. Resolvemos, eu e os alunos, retomar todas as questões - 10 (dez) - propostas. Para dinamizar o trabalho, dividi a turma pelo número de filas (organizam-se na sala, normalmente, por filas indianas) e defini algumas questões para cada fila responder, conforme havíamos feito com a 7ª. As questões deveriam ser respondidas individualmente, resguardando-se a possibilidade de desenvolvimento pessoal.

Na verificação da tarefa, um dos alunos responsáveis pela resolução da questão em estudo a copiava no quadro e, com a ajuda dos colegas de fila, apresentava a resposta elaborada. Analisávamos a pergunta e a resposta, e, quando necessário, todo o grupo contribuía com a interpretação e/ou reformulação das mesmas.

O trabalho foi significativo e levou os alunos, segundo seus próprios depoimentos, a repensarem a resolução de questionários para as diversas disciplinas. Com a experiência conclui-se que não basta detectar as dificuldades dos alunos (“os alunos não estudam, não lêem, não interpretam”), é necessário que alguém os habilite a ler, a escrever, a pensar, a construir; é necessário que alguém oriente o fazer.

O estudo de texto realizado é outra demonstração de apagamento do aluno no processo de aprendizagem escolar. O texto tal como material gráfico disponível apenas para ser transportado do livro para o caderno do aluno. A professora aguarda somente o momento de mandar ler a resposta dada pelo aluno; sem se preocupar com a necessidade de instrumentalizá-lo para a elaboração da resposta requerida. E quando o aluno aprenderá a ler, a pesquisar, a encontrar respostas às indagações do livro didático, do professor, da escola? Quando encontrará respostas às suas indagações? Quando será parte do processo educativo? Quando será fator determinante para a seleção de conteúdo e de postura pedagógica? Quando será permitido que se constitua sujeito? Quando será o centro do ensino-aprendizagem?

2.1.4 Ciências: aproximação aluno-objeto de conhecimento

Para as aulas de Ciências, com as 6ª séries, a professora tinha como material básico de consulta os livros didáticos “Ciências e Educação Ambiental - Os Seres Vivos”, de Daniel Cruz e “Os Seres Vivos - Ecologia - Programas de Saúde”, de Carlos Barros. Os alunos não dispunham de livro.

Geralmente a professora, a partir de uma exposição dialogada, utilizando-se do quadro de escrever para fazer ilustrações e escrever palavras-chaves e/ou esquemas, apresentava e explicava o conteúdo novo. Preocupava-se com a etimologia de palavras desconhecidas (próprias do vocabulário de Ciências) colocando no quadro o significado de morfemas constitutivos dos termos, por exemplo:

Autótrofos : Auto = própria; trofo = alimentação.

Autótrofos = seres que produzem seu próprio alimento

Heterótrofos: Hétero = diferente; trofo = alimentação

Heterótrofos = seres que não produzem seu próprio alimento (ex.: Homem)

na tentativa de auxiliar a compreensão e a fixação do vocábulo, viabilizando a compreensão pelos alunos.

Conteúdo explicado, a professora passava a ditar o texto que sintetizava as idéias trabalhadas (v. exemplo - Anexo 7). O texto era construído, simultaneamente ao ditado, através de consultas aos dois livros base (às vezes, três). Os parágrafos que o compunham eram retirados de ambos os livros; alguns eram alterados (geralmente reduzidos). A preocupação era de elaborar um texto de menor complexidade e aprofundamento para torná-lo mais acessível, “a nível dos alunos”. Esta forma de adaptação do texto faz com que, embora mais simples e sintético, o mesmo apresente problemas de ordem lingüística: pontuação, adequação de vocabulário, coesão, estrutura sintática, etc. (em desacordo com a sintaxe comum aos textos científicos).

Outro inconveniente desta reelaboração de textos é o risco de descaracterização da linguagem e construção próprias dos textos informativos, dos textos técnicos, como os de Ciências geralmente encontrados, seja nos livros didáticos, ou nas enciclopédias, revistas da área, etc.

Apesar dos problemas de construção, o texto de Ciências, se comparado com o de História (Anexo 6), por exemplo, observar-se-á que a possibilidade de efetuação de leitura (em sentido amplo) será bem maior no primeiro caso. Sugiro, no entanto, que sejam utilizados textos, os mais diversos, das mais diversas fontes, buscando-se a multiplicidade de linguagem, de complexidade vocabular e sintática, de conceituação e de tessitura textual; e sugiro também a participação do aluno na formulação de pelo menos alguns textos a serem utilizados para o estudo. Infelizmente essas práticas exigem formação e qualificação profissional específicas para o ensino de leitura e redação que, sem ser simplista, não são comuns nem mesmo nos cursos de letras.

Em trabalho monográfico¹³ referente á análise de um teste aplicado pela professora de Ciências que baseava-se num texto “reelaborado” por ela em que algumas palavras foram apagadas com o propósito de resgatá-las para verificação do conhecimento acerca do conteúdo estudado, Vidomar Silva Filho (1996) concluiu que o texto apresentou falhas quanto á paragrafação desrespeitando “seguidamente, o tópico frasal estabelecido”, bem como falta de clareza em algumas informações contidas. Segundo ele, várias respostas foram dadas

¹³ “Análise de um Teste de Preenchimento de Lacunas com Subsídios da Teoria dos Esquemas” - apresentado como conclusão da disciplina “Tópicos Especiais em Leitura”, do curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística - 1996/1.

erroneamente ou deixadas em branco (poucos casos) em função da “má” elaboração do teste (texto lacunado).

Pelas respostas preenchidas, concluiu que “são mais facilmente criados e ativados esquemas ligados à vivência diária do aluno”, ou seja, novos esquemas apoiam-se nos antigos; “os alunos operam melhor no domínio dos conhecimentos concretos..., que nos abstratos”, daí a importância da realização de experimentos, de visitas a campo; “as palavras de uso estritamente científico oferecem dificuldade maior”, exigindo cuidado mais intenso; os alunos fazem uma leitura do texto por demais local”; o professor precisa ser cauteloso no momento da avaliação para não exigir que o aluno tenha esquemas tão refinados quanto os seus para respostas que requerem maior especificidade de informação, evitando “correr o risco de penalizar injustamente o aluno”.

Os textos que eram elaborados e a prática da leitura evidenciavam a preocupação da professora em estimular a memorização dos conteúdos. Destaquei parte de um texto passado no quadro para que os alunos copiassem e transcrevi a seqüência da aula relacionada ao trecho destacado:

Esporozoários

São protozoários parasitas. Um dos mais conhecidos é o Plasmódio, que vive temporariamente nas glândulas salivares do mosquito denominado Anófeles.

PC (professora) – Quem é o protozoário?

AA (alunos) – Plasmódio.

PC – Onde vive?

AA – Nas glândulas salivares.

PC – De quem?

AA – Do mosquito.

PC – Que mosquito?

AA – Anófeles. (Aula do dia 17/04/96)

A relação dialógica mantida, mesmo de cunho mecanicista, estimulava a participação dos alunos, criava bom relacionamento afetivo, no sentido de Vygotsky, conforme interpretado por Terzi (1995:24); relacionamento este imprescindível à aprendizagem. A professora chamava, seguidamente, a atenção deles, procurando envolver toda a turma, a partir da solicitação de exemplos, da formulação de questionamentos, da solicitação de resposta a

algum exercício em correção, da solicitação de informações a serem retiradas do texto, etc.: *Quem já terminou de fazer (de copiar) vai procurando a importância das algas no texto, vai sublinhando.* (Aula do dia 30/05/96)

Apesar da clara preocupação por dar conta das atividades previstas para as aulas, a professora estava sempre disposta a retomar conteúdos que percebia não terem sido processados devidamente pelos alunos. Esta retomada, no entanto, tratava-se bem mais de uma repetição da forma como o conteúdo havia sido explicado do que uma mudança de estratégia propriamente. Mesmo que o conteúdo programático fosse, grosso modo, de interesse dos alunos por tratar principalmente de questões de suas vivências (cuidados com a saúde, tipos de doenças, formas de contágios, etc.), havia um acúmulo de termos científicos, tais como os citados no início deste relato, de difícil assimilação/memorização por serem tipicamente estranhos ao vocabulário corrente (termos compostos por afixos gregos e latinos de pouca circulação no cotidiano dos alunos) e que demandavam grande conhecimento conceitual.

Preenchendo um quadro sinóptico¹⁴ para revisão do conteúdo trabalhado, a professora conduz a participação dos alunos para o seu preenchimento. Transcrevo parte desta atividade para demonstrar a estratégia utilizada por ela para a interação com os alunos e destes com o conteúdo em estudo, numa ratificação do que foi demonstrado anteriormente.

(...)

PC - ...*A gente quer saber us...*

AA - *Transmissores.*

PC - ... *transmissores. (...) Então vamos colocar, agora, aqui os... transmissores.*

AA - *Quem é que vai transmitir ameba pra gente? Pra qualquer pessoa?*

A - *A água contaminada.*

PC - *Águaaaa... contaminada!*

AA - *Legumes, frutas e verduras contaminadas.*

PC - *Legumes...*

AA - *verduras ...*

PC - ... *verduras (preenchendo o quadro)*

AA - *e frutas ...*

PC - *e frutas... (preenchendo o quadro)*

AA - ...*mal lavadas.*

PC - ... *mal lavadas! É isso aí! (preenchendo o quadro)*

(...)

PC - *Quem é que vai transmitir o plasmódio pra gente?*

A - *Pernilongo.*

PC - *Qual é o nome desse pernilongo?*

AA - *Anófeles.*

PC - *Pernilongo anófeles. (escrevendo no quadro)*

A - *O quê? O quê? Como é o nome dele? Anófeles?*

¹⁴ Os quadros sinóticos, assim como os esquemas, diagramas, mapas, etc., denominados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, são, por ele, considerados importantes para a interação do aluno com o professor.

PC - *Olha, (estalando os dedos) nós já estamos batendo nisso já faz quase um mês ... e vocês não tão fazendo o exercício ... não tão ...* (justaposição de vozes impedindo que a professora fosse ouvida na conclusão de sua observação). *Número quatro.*

AA - *Já acabou, professora.*

PC - *Acabou? Então nós vamos fazer mais um exercício.*

A - *Ah, não professora. (tumulto dos alunos, em reação)*

PC - *Nós vamos fazer agora e corrigir hoje ainda!*

A - *Ó, não!*

(Aula do dia 23/05/96)

A intenção do quadro sinóptico é interessante pois permite ao aluno uma visão generalizada do conteúdo trabalhado de modo que possa observar as relações entre os seus elementos. A síntese permite o afastamento do objeto de estudo para melhor percebê-lo. O quadro previa a classificação dos tipos de protozoários, as formas de transmissão dos mesmos e as doenças que causam.

Embora tenha-se a impressão do envolvimento de toda a turma, as respostas foram dadas por poucos alunos (2, 3). Observei que esta situação é comum às diversas disciplinas; o professor, ouvindo as respostas, mesmo que de poucos alunos, acaba acreditando ter havido assimilação do conteúdo pelo grupo e, assim, avança no programa; depois, não compreende o resultado negativo das avaliações. A ilusão de efetivação da aprendizagem faz também com que o professor não procure outras estratégias de ensino. Muitas vezes, após a explicação sobre o conteúdo, pergunta aos alunos:

‘Entenderam?’ “Se o que está em jogo é só a explicação do professor, dificilmente alguém não entendeu, pois é um discurso articulado, tem uma lógica — ainda que interna — tem um início, um meio e um fim. O aluno, olhando para aquilo, pensa: ‘É isso mesmo. É lógico.’ (Vasconcellos, 1995a:86)

O objetivo da apresentação e preenchimento do quadro parece ter sido a revisão do conteúdo mais para efeito de memorização do que de construção de conhecimento, pois, tendo sido preenchido, a professora não o retomou, não levantou considerações a respeito, não solicitou a leitura/interpretação dos alunos; passou à realização de outro exercício que, mesmo sob a reclamação do grupo, frisou que, além da realização de outro exercício, fariam sua correção ainda naquela aula. Esta postura caracteriza o propósito de trefismo, o cuidado em manter os alunos ocupados, “produzindo”, e a preocupação em esgotar o programa. A oportunidade de diálogo, de troca, de interação, de construção de conhecimento mediada pelo

professor, perde-se. É incrível como está internalizada a concepção conteudista da aprendizagem; o professor não consegue parar, refletir, conversar, quer simplesmente “dar” (no sentido da “concepção bancária da educação” ditada por Freire) mais e mais conteúdo.

Por outro lado, a professora, a partir dos resultados das avaliações, percebe que os alunos não aprenderam o conteúdo dado e volta inúmeras vezes a exercícios e explicações; seguindo, normalmente, a mesma técnica de ensino: perguntas e respostas que exigem apenas memorização, que não requerem o uso do raciocínio, a operacionalização mental, a elaboração de conceitos e, portanto, não propiciam a aprendizagem significativa (Ausubel, Vygotsky, Vasconcellos). Daí dizer “*Olha, nós já estamos batendo nisso já faz quase um mês ... e vocês não tão fazendo o exercício ... não tão ...*” E, como o ‘quase um mês’ não é suficiente, propõe mais exercícios.

Faltam estratégias e técnicas de ensino, faltam mudanças de concepções de ensino e de aprendizagem. Em muitos casos há até a consciência de que o aluno não aprende e a vontade de ensinar, mas, faltam aos professores recursos pedagógicos, falta qualificação. O professor precisa conhecer como o conhecimento se dá, como acontece a elaboração e internalização de conceitos (Vygotsky) e, conscientizando-se sobre estes fatores, tomar posição, assumir compromisso de mudança (Vasconcellos, Freire, Foucambert). A prática pedagógica precisa centrar-se no aluno, na aprendizagem e não no professor, no conhecimento de que dispõe, na transmissão deste conhecimento.

2.1.5 Geografia: quando o sujeito-leitor não é o aluno

As aulas de Geografia que acompanhei, seguiram o livro didático adotado¹⁵. A professora conseguiu descontos, sugeriu xerox e compra de livros já utilizados no ano anterior por outros alunos e acabou fazendo com que a grande maioria dos alunos adquirisse o livro, que não era fornecido pelo MEC.

Ao trabalhar um conteúdo novo, a professora fazia uma pequena introdução oral do que trataria naquela aula e passava à explicação, utilizando-se do quadro de escrever para apresentar esquemas relativos ao assunto. Sua explicação seguia o texto do livro, quase que

¹⁵ “Lições de Geografia - População e atividades econômicas, Regiões do Brasil”, de Helio Carlos Garcia e Tito Marcio Garavello

exclusivamente uma leitura comentada. Às vezes lia trechos e explicava, outras solicitava que um aluno lesse, oralmente, sob a observação crítica dos colegas, e explicasse o que havia lido; conforme o método de leitura utilizado pelas demais disciplinas. Algumas páginas não eram estudadas, ou pelo fato da professora considerar as informações contidas dispensáveis ou por considerá-las desatualizadas: *Esta página* (referindo-se à página 27 do livro didático) *a gente não vai estudar porque muita coisa mudou*. Aqui também cabe ao professor definir o que estudar, com exclusividade.

A todo momento orientava a turma para marcar frases e/ou parágrafos (com uso de colchetes), a fim de destacar informações que considerava importantes, fazendo *um resuminho* (conforme dizia), chamando a atenção da importância do destaque para a preparação para as provas. Ao que os alunos atendiam prontamente, na esperança, acredito, de terem reduzido o material de estudo. A preocupação da professora é muito mais com a demarcação de partes a serem assinaladas (*Abram um colchete em “o movimento” e fechem na palavra “ano”*) (Anexo 8, segundo parágrafo), do que com a idéia, a informação em destaque; não importando se há incompreensão, se há discordância; a professora não propicia a discussão nem mesmo sobre o que destaca.

Para um melhor reconhecimento dos procedimentos comuns às aulas de Geografia, em especial do estudo de texto, apresento a transcrição de parte de uma aula.

A fim de trabalhar “as formas de crescimento populacional” (Capítulo 2 - A população brasileira), a professora faz uma “revisão” da aula anterior, perguntando: *qual o número de brasileiros que nós temos atualmente, aproximadamente*; ao que um aluno respondeu: *cento e quarenta e seis milhões*; a professora, repetindo o número, concluiu: *Vejam como... como cresceu, né?! Bom gente, página 22!* (Anexo 8)

Iniciando a aula, a professora teve o cuidado de retomar o assunto estudado na aula anterior; no entanto, esta retomada, por ter sido sintética e rápida, permitiu pouca participação dos alunos. Se possibilitadas, as considerações dos alunos certamente subsidiariam uma avaliação e incidiriam sobre a continuação do estudo.

Inicia-se o estudo do texto. A professora, seguindo o livro, faz uma leitura oral, seletiva, destacando idéias, conceitos, dados. E os alunos acompanham, pelo menos no livro, semelhantemente aos procedimentos caracterizados acima. Após indicar a página que seria lida/estudada, a professora apresenta o tema a ser trabalhado:

PG - *Nós temos aqui, a... as formações, é, é... do crescimento populacional. (No título consta: As formas de crescimento populacional) Nós temos dois tipos ... de crescimento populacional. Nós temos o crescimento, é... (buscando no livro) o movimento... o movimento vertical (retirando do livro) e o movimento horizontal. (pausa para escrever no quadro) Veja bem, é bem fácil de guardar, gente, é só prestar bem atenção nisso aqui: o movimento vertical é... é a relação entre as crianças que nascem e as pessoas que morrem, tá?! Então, é os nascimentos e as mortes. Ok?! Ô, “fulana”, entendeu o que que é o movimento vertical?*

A - *Han, Han!*

PG - *O que que é?*

A - *É a quantidade das pessoas que nascem e as que morrem.*

PG - *E as que morrem; isso! Agora, o movimento horizontal (pulando alguns parágrafos e acompanhando o texto) é o seguinte: é as pessoas que migram de um lugar para outro, por exemplo, veja bem: uma pessoa pode sair de uma cidade, ir para outra dentro de um mesmo país, então ela tá migrando mas o número de habitantes do país não vai oscilar, vai continuar o mesmo, ela sai do Rio Grande do Sul, vem morar em Florianópolis, o número de brasileiros vai continuar o mesmo, não é?! (...) Mas acontece (percebendo que havia passado uns parágrafos que tratavam da porcentagem) que, aqui no lado aí do movimento vertical (já que a informação seguia a definição deste movimento), muitas vezes a gente vê falar na questão de porcentagem e, porcentagem, às vezes a gente fala num número tão pequenininho, 2%, mas esse 2%, na porcentagem, é bastante, né?! 1%, 20%, mas em número representa bastante. Eu queria que esse menininho aqui, oh, lesse pra gente, o segundo parágrafo ali, “As taxas são em geral...”*

O aluno faz a leitura do parágrafo e a professora, de imediato, passa a explicá-lo:

PG - *Viram?! Então, marquem bem isso aí, pessoal, vejam bem, quando, por exemplo, um cara chega e diz assim, bom, no Brasil tá nascendo (...)*

Segue a leitura de outro parágrafo, por outro aluno, e a explicação da professora; e, assim, sucessivamente.

Embora a professora use, com frequência, expressões que indicam solicitação de anuência ou discordância sobre o que vai expondo (né, ok., tá, viram, não é?!), não permite a intervenção dos alunos pois, sem lhes dar tempo, continua sua leitura expositiva. Quantas discussões poderiam ser realizadas, se a cada momento em que se dirige ao grupo, aguardasse sua intervenção e a incentivasse? Quantas contribuições poderiam ser dadas? As expressões parecem cumprir apenas a função de marcadores discursivos. E as perguntas, mesmo quando mais diretas, parecem ser retóricas; na verdade, a professora faz a pergunta para ela mesma responder, o que é próprio do “discurso pedagógico”.

A leitura é a da professora. Leitura de extração de significado (Leffa,1996), pois a professora faz uma “tradução” do texto: *movimento vertical é... é a relação entre as crianças que nascem e as pessoas que morrem*. Ficando para o aluno apenas a responsabilidade de “gravar” o que foi explicado: *Veja bem, é bem fácil de gravar, gente, é só prestar bem atenção nisso aqui: (...)*. Como se o aluno não fosse capaz de fazer a sua leitura, se não sozinho (desenvolvimento real), mas, pela mediação do professor (desenvolvimento proximal) (Vygotsky). O professor desconhece, talvez não teoricamente, que o conhecimento se dá a partir dessa mediação, a partir da ajuda do professor (de outro adulto ou de outros alunos mais

experientes) e que esta mediação só é possível a partir da relação dialógica. Como se o aluno fosse um incompetente. Numa visão funcionalista (Durkheim), o professor, entendendo que o aluno “não tem o dom” para aprender (Soares), tem o cuidado em processar, por ele, o conhecimento e transmiti-lo de forma que aquele precise apenas memorizá-lo. A aprendizagem do professor pode ser significativa (Ausubel), mas, a do aluno é mecânica.

Dizendo ser *bem fácil de gravar*, a professora demonstra a preocupação pela memorização do conteúdo. Para “aprender” o aluno precisa apenas *prestar bem atenção*. Com muita frequência ela indicava os conteúdos que deveriam ser assinalados alertando que poderiam *cair na prova*.

As pausas feitas durante a fala da professora se dão em função da busca de informação no texto. Há uma dependência do conteúdo conforme abordado pelo texto, como se não fosse conveniente a exploração do tema, as relações com o conhecimento do grupo. A aula assim realizada, não leva ao diálogo, à troca, à interação. Sem interação não há construção do conhecimento.

Pela transcrição, observa-se o quanto a professora domina a palavra; em uma parte significativa de exposição, os alunos falaram apenas duas vezes, e poucas palavras, pois, em resposta à questão que previa fala curta. A aula fica centrada na pessoa do professor que tudo sabe, que quer ensinar, que quer transmitir, que quer ajudar o aluno (Freire, Orlandi). Celso dos Santos Vasconcellos (1995a) faz uma crítica à aula expositiva não dialogada, listando limites desta metodologia. Entre outras considerações, alerta para o fato de que

na aula expositiva, uma vez estruturado para o professor, o conhecimento é transmitido para o aluno, sem que haja a participação ativa do mesmo nesta exposição, ou seja, o ritmo, a seqüência, a lógica, a linguagem, a complexidade, as relações, tudo enfim, é dado exteriormente, pelo professor, cabendo ao aluno apenas a tarefa de ouvir atentamente. Não tem, portanto, condições de espaço-tempo, para se debruçar sobre o objeto e atuar sobre ele (motora, perceptora ou mentalmente).¹⁶

A hipótese que levantei em meu projeto de dissertação, de que “a intenção de formar alunos sujeitos de sua própria história, é apenas teórica”, confirma-se. Embora a professora enuncie que “*Não adianta copiar as respostas da colega. Tem que fazer, tem que pensar*”, a direção é sempre contrária. Quem seleciona “o que” estudar é a professora, quem explica é a professora, quem responde às questões normalmente é a professora, quem delimita as

¹⁶ A citação foi retirada de uma edição anterior a de 1995 do livro “Construção do Conhecimento em Sala de Aula” da qual dispunha apenas cópia xerox sem a referência bibliográfica.

informações a serem destacadas e estudadas é igualmente a professora, pois, segundo ela, *tem que dar tudo mastigadinho para o aluno se não ele não aprende* (em conversa na sala dos professores e no conselho de classe). O aluno parece ser visto como um incompetente crônico, cada vez mais desprovido da capacidade intelectual, incapaz de opção e ação, merecedor de pena, de compaixão, necessitado de um “doce paternalismo”, como diz Orlandi (1987:31). É como se o professor, tendo claro “o que” é importante estudar e sabendo “como” e “para que” estudar, necessitasse somente repassar estes conhecimentos ao aluno que precisa unicamente memorizá-lo. E a educação assim se faz.

Ao solicitar à aluna a definição de “movimento vertical”, a professora tem como resposta, a repetição do que foi dito, do que consta do livro. Não há, sequer, a reflexão sobre o conceito. Por que movimento? Por que vertical? O conceito, na forma dada, é apenas uma “papagaiada”, como diz Vygotsky (1993), ao tratar do desenvolvimento do conceito científico, apresentado na fundamentação teórica. Para a elaboração do conceito, é necessário uma operação mental onde todas as funções mentais elementares (memória lógica, atenção voluntária, pensamento conceitual) se combinam.

Eu queria que esse menininho aqui, oh, (indicando o aluno) *lesse pra gente.* Esta foi a forma com que a professora dirigiu-se ao aluno. É também Vygotsky que alerta para a necessidade das relações afetivas para que a mediação do conhecimento pelo professor se dê. No entanto, a afetividade aqui deve ser tomada como a relação de confiança na capacidade, do aluno para com o professor e do professor para com o aluno, no caso do contexto escolar. Se o professor não acredita que o aluno é capaz de processar a leitura, por exemplo, pouco (ou nada) resolverá chamá-lo, carinhosamente, de “menininho” para que a aprendizagem aconteça. O que não significa que os termos carinhosos, a forma amigável de tratar os alunos, bastante característico desta professora, não sejam importantes para o bom relacionamento entre eles.

As aulas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências observadas confirmaram que a leitura é muito pouco trabalhada, inclusive pela professora de Português.

Nas aulas de Português a leitura é mera decodificação. O teste de leitura pressupõe a verificação de habilidades mecânicas e de conteúdos gramaticais anteriormente trabalhados; não são testadas habilidades de compreensão. Não ocorre ensino de leitura. Com exceção das atividades que desenvolvi junto à turma (através da técnica do *cloze*) no sentido de chamar-lhe

a atenção para os fatores que constituem a leitura e a necessidade de observá-los a fim de conseguirem produzir leitura, não houve circunstância de ensino efetivo de leitura, pelo menos durante as aulas observadas; houve apenas orientação sobre a importância da leitura: *é necessário exercitar a leitura; quem não lê tem dificuldade na escrita; é lendo que se aprende a ler; a leitura é importante para todas as disciplinas; etc.* Os textos apresentados pelo livro didático são normalmente literários, de linguagem simples, de fácil compreensão, contrariamente aos textos trabalhados pelas demais disciplinas. Não há cuidado em contextualizar, em ampliar o vocabulário, em observar etapas fundamentais para o estudo de texto. A preocupação básica é com o conteúdo gramatical. Até mesmo as atividades previstas pelo livro didático no sentido de priorizar a participação do aluno, ou seja, as atividades de expressão oral, de debate, de troca de idéias, são muitas vezes desconsideradas pela professora. Os poucos momentos criados para leitura de texto tiveram como objetivo a “avaliação”, a atribuição de nota: dois testes de leitura e respostas às questões de compreensão apresentadas pelo livro didático como estudos de texto, que eram realizados individualmente ou em grupo, sem retorno dos resultados. A leitura de paradidáticos não foi desenvolvida nem de qualquer outro material que não o livro didático.

Para as aulas de Matemática, a leitura parece ser dispensável já que as atividades são centradas no sistema numérico quase que exclusivamente. O ensino baseia-se na demonstração de procedimentos, exercícios de fixação e correção mecânica. Os pequenos textos lingüísticos constantes do livro didático adotado são muito pouco referendados; raramente a professora sugere que leiam as explicações fornecidas; no geral, trata de explicar os conteúdos e de esclarecer dúvidas. Com o uso de texto lingüístico para a resolução de questões numéricas como alternativa de atividade, foi verificada maior facilidade de articulação.

As aulas de História basearam-se exclusivamente no uso de textos. Os textos eram caracterizados pelo uso de linguagem demasiadamente científica, de difícil compreensão e de grande densidade lexical. As atividades apresentadas pelo livro para verificação da leitura (questionário) requeriam grande articulação para compreensão das questões e elaboração das respostas. Confirma-se a não preocupação pela prática da leitura; a professora não realiza estratégias para a produção da leitura, demonstrando não se considerar também responsável pelo ensino desta habilidade. No que deveria ser um estudo de texto, a professora solicita ao aluno a explicação do trecho lido oralmente por ele e por não haver quem explique, assume a palavra, sintetizando as idéias do texto. Os alunos atribuem a dificuldade de compreensão dos textos ao excesso de palavras “difíceis”, ao que a professora determina consulta ao dicionário.

Não há possibilidade de leitura pelos alunos devido ao próprio material utilizado e pela falta de espaço de leitura. A forma com que a leitura é trabalhada não permite sequer interação do aluno com o texto, sendo negadas, portanto, possibilidades de leitura. O aluno não se constitui sujeito-leitor.

Contrariamente ao material (textos) utilizado nas aulas de História e de Geografia, o de Ciências é fruto de pesquisa de pelo menos dois livros, pela professora, que se preocupa em tornar os textos mais acessíveis ao entendimento dos alunos. Embora os textos apresentem problemas de articulação gramatical e de coesão, em função da “colagem de parágrafos” feita pela professora, possibilitam maior compreensão e, portanto, leitura mais significativa. Próprio das aulas de Ciências, os termos científicos trazem dificuldades para sua memorização, pois, tratam-se de vocábulos raramente utilizados na linguagem cotidiana e cuja ortografia, caracterizada pelo uso freqüente de afixos gregos e latinos, acaba por complicar o estudo da disciplina. Preocupada também com esta particularidade, a professora apresenta seguidamente o significado dos morfemas constitutivos dos vocábulos, porém, os problemas continuam, pois são muitos os termos estranhos e a exigência de ativação de esquemas muito refinados para a compreensão. Embora haja boa interação dos alunos em vários momentos da aula em função dos conteúdos serem relacionados com a realidade, com experiências vividas, com situações concretas do dia-a-dia, predomina a preocupação pelo conteúdo a ser esgotado; há pressa em passar o conteúdo que, após a explicação, é “fixado” através de exercícios estruturais e “cobrado” na prova ou no teste. Por vezes a professora orientava para que os alunos procurassem ler os textos e as questões de exercícios e avaliações na tentativa de compreensão para resolução dos problemas e conseqüente estudo, mas a constituição do aluno enquanto sujeito leitor ainda é pouco expressiva.

O livro didático é determinante para as aulas de Geografia. Com exceção de alguns trechos que são desconsiderados para o estudo, a leitura é quase linear. A professora faz a leitura oral de algum(ns) parágrafo(s) e, simultaneamente, explica o conteúdo ou solicita a um aluno que o faça; normalmente, o aluno, preocupado com a observação dos colegas sobre seus possíveis erros de leitura (entonação, ortografia, pontuação, etc.), não focaliza sua atenção nas informações do texto e, assim, não consegue explicar o que lê, já que a leitura não se efetiva. A professora, então, trata de fornecer as explicações necessárias à compreensão do texto, indicando, inclusive, frases, períodos ou parágrafos a serem assinalados (com colchetes) a fim de “facilitar” o estudo para as avaliações (testes, provas), numa atitude autoritária/paternalista (Orlandi, 1987). Mesmo intercalando exemplos da vida diária (sua e de outras pessoas;

algumas trazidas da televisão, jornais e revistas), não atinge nível significativo de interação com os alunos e destes com os conteúdos que vão sendo abordados. Há pouquíssimo envolvimento da turma. Não há espaço de diálogo, apesar da professora ser pessoa bastante acessível e que demonstrava preocupação com os alunos. Uma vez que a matéria é selecionada, apresentada, explicada e assinalada pela professora, não se justifica o desempenho e interesse dos alunos. O sujeito-leitor, o sujeito do processo ensino-aprendizagem, é o professor.

Ao mesmo tempo que os professores das demais disciplinas atribuem ao professor de português a responsabilidade pela deficiência da leitura, deixam claro o “apagamento do aluno-leitor” (Pedro de Souza) através da prática de suas aulas. Há um cuidado na leitura e “tradução” dos enunciados, dos comandos de atividade, pelos próprios professores, que pressupõem a inoperância dos alunos para estas habilidades. A ausência da leitura não se dá na concepção desta como tal mas pela imagem que o professor cria de um aluno não leitor. A relação do aluno com o processo ensino-aprendizagem é mediada pelo professor que toma o lugar de sujeito-leitor e está proporcionalmente ligada ao quanto este permite ao aluno.

A preocupação por esgotar o programa, freqüentemente distante das necessidades dos alunos, faz com que os professores, ao invés de mediar o desenvolvimento de habilidades de leitura, de estudo, de aprendizagem, restrinjam-se à transmissão de conhecimentos. A ênfase é dada ao conteúdo sem que se dêem conta de que “a maneira de aprender é que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende”. (Foucambert, 1994:36)

2.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS E PROFESSORES

Com a finalidade de identificar as concepções de leitura e de sujeito pelas professoras e alunos, objetivando relacioná-las à prática de sala de aula, optei pela aplicação de um questionário a cada uma das partes envolvidas. Durante o período da observação participante junto à turma envolvida para coleta dos dados e intervenção no processo, pude verificar não somente a prática como também muito do discurso subjacente (das professoras e alunos), porém, tinha claro que para proceder um estudo mais criterioso a respeito das concepções dos sujeitos participantes sobre questões específicas vinculadas, prioritariamente, à prática da leitura no ensino escolar, era necessário material que reproduzisse, ao menos mais aproximadamente, o seu pensamento. Três possibilidades estavam previstas: aplicação de

questionários, realização de entrevista e aplicação de questionários com complementação de entrevista. Por opção das professoras, foi aplicado somente o questionário. Como o número de alunos era significativo (31) e pela dificuldade de tempo para realização das entrevistas na escola, optei por concentrar-me igualmente nos questionários, não fazendo a entrevista.

As formações discursivas foram tomadas como “formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.” (Orlandi, 1987:27). Neste sentido, o aluno, numa sala de aula, respondendo a um questionário aplicado por uma professora de Português que pesquisava sobre a relação da leitura com o fracasso escolar, tendo, no mínimo seis anos de escolarização e, portanto, de vivência escolar, entre outras circunstâncias histórico-sociais, estará controlado por determinadas formações discursivas que certamente ditarão suas respostas. Da mesma forma em relação ao discurso das professoras. “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação.” (ibid, pág. 26) Visando apreender a dimensão destas formações discursivas e ainda entendendo que a AD busca, paradoxalmente, a singularidade do uso da linguagem e a construção de uma generalidade a partir deste uso, (“A análise do discurso, levando em conta as condições de uso da linguagem, procura apreender a *singularidade* desse uso – isto é, procura distinguir um discurso de outro – ao mesmo tempo em que visa a construir uma *generalidade* – isto é, a inserção desse uso particular, desse discurso, em um domínio comum.” (ibid, pág. 217)), procurei analisar os dados relativos ao questionário aplicado. E foi prevendo, também, a presença de um discurso do tipo *autoritário*, comum à prática pedagógica, que procedi à análise.

2.2.1 Análise das respostas ao questionário peios alunos – o discurso do aluno como reflexo da ação pedagógica

A hipótese que levantava era que, da mesma forma que os professores, os alunos concebiam a leitura como ato meramente mecânico, o que influenciaria negativamente o desempenho escolar. A concepção de sujeito pelos alunos era de sujeito paciente, de sujeito assujeitado (Foucault) pelo discurso pedagógico essencialmente autoritário (Orlandi). Além da verificação das concepções de sujeito e de leitura, outros dados foram previstos pelo questionário para que se pudesse melhor caracterizar as condições de produção de leitura e de

(conseqüente) aprendizagem, bem como detectar as formações discursivas que poderiam ter influenciado estas concepções.

Os critérios considerados para seleção da turma que seria envolvida na pesquisa foram de ordem empírica, ou seja, a direção e os professores que deveriam participar fizeram uma avaliação subjetiva das turmas de 6ª série do período matutino tecendo considerações com respeito à maturidade, espírito de colaboração, melhor nível de aproveitamento, etc.

Mais especificamente, conforme colocado na primeira parte deste capítulo (relato da prática da leitura em sala de aula), os sujeitos-alunos envolvidos na pesquisa, pertenciam a uma turma de 6ª série e totalizavam 31 alunos, dos quais apenas um com idade de onze anos, cinco com doze anos, e os demais entre treze e dezesseis. Do total, somente cinco alunos não sofreram repetência escolar; onze repetiram uma vez; nove, duas vezes e cinco, três vezes.

Procurando facilitar a análise e o reconhecimento dos dados coletados através dos questionários aplicados junto aos alunos, apresento as respostas classificadas por categorias criadas para cada uma das questões com a intenção de uma demonstração sintética das idéias expressas por eles. Tenho a preocupação de criar categorias capazes de abranger as idéias por blocos e o cuidado de analisar criteriosamente cada uma das respostas com o intuito de poder classificá-las devidamente, primando pela fidelidade e particularidade das respostas dadas.

Os questionários foram aplicados no final do período da observação participante, quando já havia uma relação bastante próxima entre mim e os alunos e professoras, em atenção aos propósitos do projeto que previa essa aproximação como atenuante de minha presença como pessoa estranha ao grupo, impedindo constrangimentos no fornecimento das informações.

Para a aplicação dos questionários aos alunos contei com a colaboração das professoras, que colocaram algumas de suas aulas à disposição, porém, não foi possível manter a continuidade do trabalho em seqüência, pois algumas atividades desenvolvidas por elas não podiam aguardar indeterminadamente. Isto acarretou problemas, pois alguns alunos não conseguiram responder todas as questões em função da coincidência entre suas faltas e as aulas utilizadas para a aplicação do questionário. Chamo a atenção para o fato de que a aplicação do questionário dos alunos teve seu início no dia 12 de junho (um número significativo de alunos concluiu suas respostas nesta ocasião) e que nos dias 7 e 11 do mesmo mês (portanto, três dias

úteis antes e no dia anterior) foram realizadas atividades de interpretação de questões de exercício de História e de elaboração de respectivas respostas (atividades relatadas na primeira parte deste capítulo) em cuja oportunidade fizemos - eu e os alunos - várias considerações sobre a leitura; acredito, pois, que essas discussões tenham influenciado as respostas ao questionário, tais como as relativas às concepções de leitura, de texto, de ensino e de aprendizagem. Conforme explicado no parágrafo anterior, a aplicação do questionário estava prevista para o final do semestre, porém, infelizmente, coincidiu a necessidade da minha intervenção na aula de História em período imediatamente anterior à aplicação.

Apresento os quadros de respostas seguidos por comentário e discussão dos dados, procurando mostrar a relação discurso e prática da leitura no contexto escolar, valendo-me dos dados coletados e de fundamentação teórica pertinente para a avaliação das hipóteses levantadas sobre o objeto desta dissertação.

QUADRO 1 – (Questão 1) Você já fez (ou faz) algum curso além do escolar? Qual(is)?

Respostas	Número de alunos
Nenhum curso	18
Informática	9
Datilografia	3
Inglês	1

Os alunos que declararam terem feito curso de informática não o especificaram, com exceção de um deles. Dos 3 alunos que fizeram curso de datilografia, um também fez de office-girl e outro de eletrônica. Apesar de a maioria dos alunos ter mais de 13 anos de idade, é significativo o número de cursos extras realizados, se considerarmos a série que frequentam e a situação sócio-econômica.

QUADRO 2 (Questão 2) – O que você costuma fazer nos períodos em que não está na escola?

Respostas	Nº
Atividades recreativas ou de lazer	59
Atividades intelectuais	25
Trabalho remunerado	6

O tempo é ocupado, fora da escola, com atividades escolares, recreativas e trabalho remunerado. Cada aluno respondeu à questão relacionando diversos itens, por isso o número de atividades é superior ao número de sujeitos da pesquisa; situação idêntica se repete em várias outras questões, o que era esperado. As atividades escolares ou de maior desenvolvimento intelectual (estudar, realizar tarefas escolares, leitura) totalizaram 22 indicações; emprego, 6 e participação em curso de informática, 3. Já as atividades basicamente recreativas atingiram o total de 59 colocações, se somadas atividades tais como: praticar esporte, assistir TV, descansar, conversar com amigas, ouvir som, brincar. Constata-se, assim, que para o período extra-escolar há um maior direcionamento a atividades de lazer: 59 (65.56%) do que a atividades intelectuais (ou de serviço): 31 (34.44%).

QUADRO 3 – (Questão 3a) Você gosta de ler?

Respostas	Nº de alunos
Sim	21
Não	6
Mais ou menos	4

67.74% do grupo disseram gostar de ler; desses, 3.22%, justificaram: *quando sozinho porque na frente dos outros começo a gaguejar* (pressupondo a leitura apenas como decodificação), e outros 3.22%: *quando não tem nada para fazer* (leitura como, talvez, a última opção de atividade). 6 alunos (19.35%) declararam não gostar de ler. Desses, 2 disseram não gostar, um por não saber ler bem e outro por não ler (*não é o gostar, primeiro tem que ler para depois gostar e eu não leio*). 4 alunos (12.90%) disseram gostar *mais ou menos*, 2 não justificaram, 1 disse que embora gostasse mais ou menos, lia muito revista de computação, e outro acrescentou que gostava de ler histórias pequenas.

Esta questão, pode ser vinculada às concepções de leitura e de bom leitor já que, á medida que o aluno entende a leitura como ato mecânico de decodificação, definirá o bom leitor como aquele que consegue ler observando pronúncia correta das palavras, fluência, ritmo, boa entonação, pontuação, etc. e, conseqüentemente, poderá relacionar o gosto pela leitura com a facilidade ou dificuldade de leitura nestes termos.

QUADRO 4 – (Questão 3b) O quê?

Respostas	Nº
Livros diversos	12
Gibis, histórias em quadrinhos	11
Revistas do tipo Capricho, Carícia, Horóscopo	9
Revistas de esportes, informática, vídeo	6
Jornais	5

Pelas respostas dadas, classifiquei os tipos de textos de preferência dos alunos em cinco categorias, como aparece no quadro. Na categoria “livros diversos” estão incluídos livros de Português, romance, de literatura infantil, de culinária, de atitudes, a Bíblia, e, segundo um aluno, livros que façam rir e chorar; na categoria “gibis, histórias em quadrinho” os do tipo Turma da Mônica; sobre os jornais, um aluno especificou que gosta da página de esportes e outro que gosta de ler jornal, às vezes. Com exceção de alguns gêneros de livros (romance, de atitudes, Bíblia), os textos de preferência caracterizam-se por serem de leitura rápida, com complementação de ilustrações, de linguagem simples e, na maioria (revistas e jornais), de cunho informativo. Tais textos exigem leitura menos articulada e retratam a literatura mais procurada por crianças/adolescentes na faixa etária em que se encontram.

QUADRO 5 – (Questão 4) Cite alguns livros que você já tenha lido.

Respostas	Nº de citações
Livros infanto-juvenis	13
Livros infantis	4
Livros didáticos	2
Livros informativos	1
“Vários”	3
“Quase nenhum”	2
“Nenhum”	2

Apenas 26 alunos responderam a esta questão que foi a última colocada no questionário. Os números apresentados no quadro representam a quantidade de citações

segundo as categorias especificadas, pois alguns alunos citaram livros de categorias diversas, não havendo, então, relação entre quantidade de citações e número de alunos.

Os livros categorizados como infanto-juvenis eram do tipo “Robson Cruzoé”, “O Pequeno Príncipe”, “O Rapto do Garoto de Ouro”. A maioria dos alunos incluídos nesta categoria relacionou um ou dois livros, sendo que alguns deles acrescentaram as expressões “etc.” e “outros”, alegando terem lido outros títulos.

Classifiquei como livros infantis os do tipo “O Sítio do Pica-pau Amarelo”, “Pinóquio”, “Os Três Porquinhos”, citados por 4 alunos que indicaram de 1 a 3 títulos lidos.

Dos alunos que indicaram livros didáticos, um citou também “A Branca de Neve” e especificou que lia *todos ais historias do livro de Português*, e o outro, afirmou: *nenhum não gosto de ler só os livros de Português, História e Geografia*, o que deixa dúvida se só lê, talvez por exigência das matérias, os livros citados ou se só gosta de ler estes livros; de qualquer forma, servem de referência de leitura para o aluno, mesmo tendo alegado inicialmente não ter lido nenhum livro.

Um aluno citou como livros lidos *Livros das atitudes, como aprender a ler etc.*, que classifiquei como obras informativas.

Ao enunciarem *vários* como resposta à questão, os 3 alunos elencados no quadro podem, na verdade, não ter lido nenhum livro, já que esta é uma expressão que denota indefinição e pode ter sido empregada como alternativa para não assumirem a negativa; ler livro é muito importante, não ler é condenável. Os alunos estavam no lugar de alunos mesmo e respondiam a uma professora de Português que há, pelo menos, quatro meses refletia sobre a importância da leitura com eles. Razão semelhante pode ter influenciado a resposta dos 2 alunos que optaram pela expressão *quase nenhum*. Estes, no entanto, acrescentaram às suas respostas: *..., uns 2 mas não me lembro, o que eu leio mais é revista, ... porque eu não gosto de começar à ler e não terminar*, dando pistas de terem lido ao menos parte de livro.

Na categoria “nenhum” foram consideradas as respostas de 2 alunos; 1 disse claramente: *Eu nunca li livros por isso não tenho como cita-los*, e o outro respondeu apenas *gibis, etc.*. O primeiro tem quinze anos e reprovou duas vezes na 1ª série, uma na 5ª e uma na 6ª, tendo, então, oito anos e meio de escolarização (estavam concluindo o primeiro semestre da 6ª série quando da pesquisa); é no mínimo preocupante um aluno chegar na sexta série sem

ter lido sequer um livro, imagine-se se somados aos anos previstos, os repetidos!? E o segundo aluno, com quatorze anos, reprovou na 2ª e na 5ª séries: situação idêntica.

O número de livros citados demonstra o pouco contato dos alunos da rede pública com a literatura. Como desenvolver leitura e aprendizagem sem o cultivo da prática de leitura? Que trabalho tem sido feito nas séries iniciais e finais do ensino fundamental para o desenvolvimento da leitura? E o trabalho interpretativo? O que têm feito os professores de Comunicação e Expressão em relação à leitura? E os demais professores? E as bibliotecas de nossas escolas? Há quantidade e diversidade de títulos disponíveis? Há profissionais qualificados para a organização e ativação das bibliotecas? Os professores utilizam os recursos disponíveis?

Em contato com o responsável pela biblioteca do colégio em que realizei a pesquisa, verifiquei que estão à disposição duas coleções da enciclopédia Barsa, uma da Delta e várias outras de menor porte, dois globos e diversos mapas grandes que são utilizados pelos professores durante as aulas em sala, videoteca, livros didáticos, livros paradidáticos cujo número tem sido ampliado periodicamente, assinatura de jornal (Diário Catarinense).

Em 1996, ano da coleta de dados da pesquisa, somente as turmas de 1ª a 4ª freqüentavam a biblioteca e esporadicamente, segundo o informante, que falou também da falta de espaço para acomodar uma turma que tem, em média, 30 alunos, já que dispõem apenas de três mesas com seis cadeiras cada, acrescidos os alunos, embora poucos, que procuram a biblioteca no período oposto ao da aula. Durante o período em que estive acompanhando as aulas das cinco disciplinas constantes da pesquisa (primeiro semestre), não houve nenhuma visita à biblioteca (excetuadas as individuais por alunos que lá buscavam material para xerox deixados pelas professoras ou para “pesquisas” solicitadas para trabalhos), nem trabalho de leitura, em sala de aula, com livros outros que não os didáticos. No Capítulo III, destinado a propostas pedagógicas, relato trabalho realizado por mim e por outra professora de Língua Portuguesa, na Escola Básica da FUCABEM, que consistia em espaço/tempo de leitura de paradidáticos em sala de aula, o qual denominamos “Projeto Leitura”. O resultado foi bastante significativo e, por isso, serve de sugestão para a prática pedagógica.

O responsável pela biblioteca, atualmente (1997), é um professor de Geógrafia que encontra-se em situação de readaptação. Não tem nenhuma formação em biblioteconomia; conta com a experiência de quatro anos na biblioteca de outro colégio da rede pública onde realizou trabalho semelhante e que julga ter sido muito expressivo uma vez que, segundo ele,

os alunos estavam bastante motivados em relação à leitura de paradidáticos. Outra informação que nos deu foi que o Estado não abre concurso para biblioteconomistas nem fornece cursos de qualificação para os que assumem o trabalho. Esta falta de preparação é igualmente observada para a pessoa responsável pelo trabalho com a videoteca que é fornecida às escolas que têm mais de 200 alunos. Dos kits enviados às escolas constam um aparelho de videocassete, um televisor, uma antena parabólica, uma revista periódica (bimestral), “TV Escola”, e algumas fitas para gravação. As fitas, por serem em número reduzido, são utilizadas em sistema de gravação “EP” para seu maior aproveitamento, em detrimento da qualidade, que já é prejudicada pela pouca frequência da emissora responsável (TV Escola).

A situação é esta: ou não há recursos materiais, ou não há recursos humanos apropriados, ou não há nem um nem outro. O que fazer? Como ensinar? Como aprender? Como motivar? Como ler? A questão, muito mais que pedagógica, é política. É necessário vontade política para mudar, para fazer a educação crescer, para fazer o povo ser.

QUADRO 6 – (Questão 5a) Em sua casa alguém gosta de ler?

Respostas	Nº
Mãe	18
Irmãos	12
Pai	9
Outros	2

Em casa, o maior “exemplo” (alguém que lê) de leitor é a mãe, conforme declaração de 18 alunos; seguido pelos irmãos, indicação de 12 alunos, e pelo pai: 9 indicações. Na categoria “outros” estão incluídas as respostas de dois alunos: um disse que em sua casa a avó gostava de ler; outro, a prima. Um outro aluno relatou que embora ninguém em sua casa gostasse de ler, ele adorava, e outro ainda não especificou quem gostava.

O fato de a mãe ser o maior modelo de leitor na família não parece ser casual. As circunstâncias sociais, os papéis que a mulher assume na sociedade, certamente influem na sua formação como leitora. Embora a mulher brasileira já tenha conquistado significativo espaço no mercado de trabalho, ainda são muitas as que permanecem em casa para a organização do lar, em especial para a atenção à educação dos filhos, incluído o acompanhamento escolar. Surge, então, a preocupação com seu desenvolvimento intelectual e cultural a fim de habilitar-

se para a orientação na realização das tarefas escolares. A máxima de que a “leitura é cultura”, sem dúvida, encontra aqui seu lugar. Pelos mesmos motivos, a mulher tem-se diferenciado do homem em relação à sua correção na linguagem oral (e escrita), conforme Paiva:

A maior sensibilidade feminina às formas de prestígio pode ser explicada também como referência ao maior formalismo associado aos papéis femininos. Formalismo que, transferido para as situações interacionais vividas pela mulher, se traduz na maior preocupação com uma linguagem mais correta, mais esmerada.

Muitos dos papéis atribuídos à mulher lhe exigem uma conduta irrepreensível. Um exemplo nítido desta tendência é a sua responsabilidade na educação dos filhos. Tomando para si a carga de transmissão de normas de comportamento, dentre elas o lingüístico, a mulher vê-se na contingência de apresentar-se como um modelo moral e lingüístico exemplar. (Paiva, 1992:72)

E na escola? Há modelos de leitor? Quem lê o quê? Há espaço para a leitura? Que literatura está disponível? Há estímulo ao gosto e à aprendizagem da leitura? Infelizmente, as respostas a essas questões não são nada animadoras. Pela minha observação da prática da escola participante da pesquisa; pela observação da prática das escolas em que lecionei (rede pública e particular de ensino); pelos depoimentos de professores em conselhos de classe, reuniões pedagógicas e em cursos de que já participei como cursista ou ministrante; pelo deficiente desempenho escolar que os alunos têm demonstrado (inúmeras pesquisas confirmam este dado - como exemplo, temos os resultados do Saeb/MEC apresentados na introdução; enfim, pelo que consegui refletir e observar, até o presente momento, a respeito da teoria e da prática da leitura, a partir desta pesquisa, me autorizo a afirmar que na escola são raríssimos os modelos de leitores; que se lê quase que exclusivamente a matéria a ser “estudada”; que, mesmo havendo, na escola, biblioteca com acervo significativo, muito pouco os alunos têm acesso e trabalhos de incentivo; e que não há estímulo e tampouco, ensino de leitura.

QUADRO 7 – (Questão 5b) O quê?

Respostas	Nº
Livros	19
Revistas	16
Jornais	10
Histórias em quadrinhos	4
Bulas de remédio	1

Das 19 indicações de livros como preferência para leitura em relação às famílias dos alunos, 6 foram especificados como técnicos e/ou didáticos; 5, romance; 1, de histórias verdadeiras; 1, sobre animais; 1, de culinária; 1, de suspense; 1, sobre drogas; 1, filosófico; 1, religioso - a Bíblia; e 2 não especificaram. As revistas (16 indicações) foram especificadas por apenas 3 alunos: Manchete; Atrevida, Carícia e sobre animais. Os jornais (10 indicações) não foram especificados. As histórias em quadrinhos não foram especificadas também. Interessante observar a última categoria indicada: bulas de remédio (1); este tipo de texto, além de normalmente não ser indicado como tipo de leitura, chama a atenção pelo fato de alguém interessar-se por lê-lo. Um aluno indicou quem gostava de ler em sua casa, mas não especificou: *várias coisas*.

Os tipos de textos aqui arrolados, em sua maioria, caracterizam, por sua vez, o leitor adulto. Não deve ser por falta de exemplo de literatura mais significativa que os alunos optem pelos textos por eles relacionados.

QUADRO 8 – (Questão 6a) Alguém contava (e/ou lia) histórias para você quando menor?

Respostas	Nº de alunos
Sim	18
Não	10
Não lembra	3

QUADRO 9 – (Questão 6b) Quem?

Das respostas afirmativas:	Nº
Mãe	12
Pai	4
Irmão/ã	4
Avó	2
Tia	1

Dos 31 alunos, 18 (58.06%), tiveram alguém que lesse para eles quando pequenos e 10 (32.25%) não tiveram ninguém; 2 alunos não se lembravam se havia alguém que fazia a

leitura e um outro lembrava-se apenas de alguém que lia na escola, em casa não. Dois alunos acrescentaram que a leitura era realizada na hora de dormir e um outro que adorava escutar mas que passara a odiar leitura. O que terá levado este aluno a desgostar da leitura que lhe parecia tão agradável? A resposta a esta questão certamente subsidiaria alternativas para o desenvolvimento da prática prazerosa da leitura.

O destaque da mãe como pessoa mais representativa da leitura para os alunos, quando pequenos, parece ser justificado por considerações, se não idênticas, ao menos semelhantes às expressas no comentário que fiz sobre o maior exemplo de leitor em casa.

QUADRO 10 – (Questão 7a) Quem você acha que é o aluno?

Respostas	Nº de definições
Quem vai à escola para aprender	16
Quem vai à escola para fazer tarefas	16
Quem vai à escola p/ cumprir com obrigações	14
“Sujeito do processo”	6
Quem se esforça para ser alguém na vida	2

Ao declararem que o aluno é *quem vai à escola para aprender*, demonstram pressupor a posição daquele que não sabe, caracterizado por Eni Orlandi em relação ao DP (Discurso Pedagógico), denotando, assim, passividade, não interação no processo. Pressuposto talvez idêntico deve ter sido o que embasou as definições *aluno é quem vai à escola para fazer tarefas* e *quem vai à escola para cumprir com as obrigações* e, ainda, *quem se esforça para ser alguém na vida*, fazendo supor que não é ninguém na vida até então.

Foram arroladas apenas 6 definições que concebem o aluno como ser participativo, como sujeito do processo educacional: *O aluno é quem vem à aula para ensinar; quem dá idéias; é muito importante para o funcionamento da escola, não é só aquele que fica quieto.*

A supremacia da concepção do aluno como receptor, como cumpridor de ordens, como reproduzidor, se confirma, em consonância com a definição de aluno na caracterização do DP (Discurso Pedagógico) por Orlandi (1987) e na Educação Bancária de Freire (1983): o aluno é aquele que aprende; (e o professor é quem ensina).

Como ser “passivo” o aluno se permite somente estar no aguardo do repasse do conteúdo pelo professor que tudo sabe. A imagem criada estabelece o papel de aluno que norteará a prática discente. Certamente ao dizer que o aluno *é quem vai à escola para aprender*, o estudante está delimitando o espaço escolar como lugar específico de aprendizagem e pressupondo a aprendizagem como movimento unilateral: “só eu aprendo por que há alguém (o professor) que só ensina”.

Pelas respostas dadas, os alunos demonstraram maior facilidade em definir quem é o aluno do que quem é o professor, deixando clara a imagem de um aluno submisso a quem cabe *cumprir com as obrigações, respeitar os professores, fazer tarefas, interessar-se, aprender*. Para definir **aluno** a grande maioria utilizou-se de linguagem própria de conceito, de definição, do tipo: “o aluno é aquele que...”. Apenas três alunos apresentaram outra forma de resposta, demonstrando, inclusive, dificuldade de compreensão do que propunha a questão (“Quem você acha que é o aluno?”): *Eu é claro; Deve ser normal; Gosto de estudar, e pretendo passar de ano*. Um outro aluno anulou sua resposta usando corretivo sobre o que havia escrito.

QUADRO 11 – (Questão 7b) E quem é o professor?

Respostas	Nº de definições/qualificações
Quem ensina, explica, passa matéria, dá aula, já estudou	23
Ajuda o aluno a aprender, a refletir, a ter mais conhecimento	13
Tenta mudar a aula	2
Tem que ser legal; um pouco liberal	2
Só querem dar o melhor de si	1
Não deve estourar facilmente	1
Pessoa mais importante da escola	1
Não falta às aulas	1
Sem resposta	2

Já em relação à definição de **professor** apenas 48.38% caracterizaram sua resposta como definição. 25.80% optaram por qualificar o professor ou determinar seu papel perante os alunos em vez de defini-lo: *Para ser bom professor basta que explique...; O professor vem para passar o que sabe; O papel do professor é explicar coisas...; O professor deve dar aulas*.

Um aluno (3.22%), anulou sua resposta usando corretivo, outro respondeu que *deve ser normal* (única resposta para a questão, que se referia ao aluno e ao professor, como se fosse muito lógica a concepção que possa ter de professor e de aluno) e outros 6 (19.35%) não responderam à questão. Estes, no entanto, não deixam clara sua opção por não resposta já que poderiam apenas ter-se envolvido com a definição de aluno que era a primeira parte da questão, em detrimento da segunda parte. De qualquer forma demonstraram problema na observação da mesma.

Acredito que as respostas relativas à definição de aluno demonstraram maior rigor por terem sido marcadas pela autocrítica; o aluno tem de si uma imagem negativa: é bagunceiro, descumpridor de normas, desatento (*tem que ser bonzinho; não fazer bagunça; respeitar as normas*) que normalmente é vinculada à idéia de disciplina, comportamento: *deve prestar atenção nos professores*. Houve mais complacência, diria, nas definições de professor, pois os alunos vêem no mestre alguém que é bom por excelência: *ajuda o aluno a conquistar o que tanto quer; ensina; explica; só quer dar o melhor de si; incentiva o aluno; ajuda o aluno a refletir sobre as coisas*.

Os 23 alunos que explicitaram sua concepção de professor, totalizaram 46 definições ou qualificações. Destas colocações, 23 caracterizam o professor como sujeito único do processo, ou seja, é quem *ensina, explica, passa matéria, manda estudar, dá aula, já estudou* (portanto, quem sabe) sem uma previsão de movimento de interação com o aluno. Treze já o caracterizaram como alguém que entreajudá, um mediador da aprendizagem: o professor é aquele que *ajuda o aluno a aprender, tem a intenção de fazer o aluno a ter mais conhecimento, conversa, ajuda o aluno a refletir sobre as coisas, incentiva o aluno*. Dois alunos valorizam o professor, referindo-se à sua importância na escola e falando sobre a sua boa vontade: *é a pessoa mais importante na escola, quer dar o melhor de si*. Outras 4 indicações demonstram uma visão diferenciada: *tenta mudar a aula, não fica o tempo todo passando matéria, de vez em quando um pouco liberal, tem que ser legal*, demonstrando como que um apelo para a mudança, para a busca de uma aula alternativa, diversa.

Ao expressarem que *o professor não deve estourar facilmente* ou *que de vez em quando deve ser um pouco liberal*, os alunos deixam implícito o autoritarismo como qualificativo, ou seja, o professor deve estourar, só que não facilmente e o professor não deve ser sempre liberal, só de vez em quando; atribuindo, assim, importância ao limite, ao controle. Observe-se que o aluno autor da segunda proposição, embora diga que o professor deve ser

liberal de vez em quando, utiliza a locução adverbial um pouco tendo o cuidado de conceder liberalidade, porém, restringindo-a, como se temesse o descontrole, a anarquia, a falta de governo. Paulo Freire, em seu livro “A Pedagogia do Oprimido”, fala da luta interna que é travada pelo oprimido em função da dualidade que envolve a sua consciência: de um lado, o “medo de libertar-se” e de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (1983:36)

Freire explica esse ‘medo de libertar-se’, sentido e vivido pelo oprimido, como reflexo do que chama de “postura de aderência ao opressor”. Para ele, o “ser oprimido” estabiliza o lugar de quem pode estar ali, tranqüilamente, acomodado, sem que precise lutar, sem que precise transformar, sem que precise sair do “lugar comum”. Deixar de ser oprimido ainda pode significar passar a ser opressor, é o que o autor exemplifica com as circunstâncias em que camponeses, passando ao posto de capatazes, tornam-se mais duros opressores de seus antigos companheiros do que seus próprios patrões. A superação da contradição que se instala a partir deste conflito interior pode significar “o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”.

Mesmo que empiricamente - não tenho dados científicos sobre o fato - constata-se, com frequência, e em diversos segmentos, isto é, na relação professor-aluno, patrão-empregado, pais-filhos..., a vontade de submeter-se, a vontade de oprimir-se, em contradição à vontade de “independe-se”, de libertar-se, de comandar-se e de comandar. A luta é constante. Que vença sempre o homem em equilíbrio, superando limites!

Dos alunos que responderam a estas questões (“quem é o aluno e quem é o professor”), 51,61% definem a escola/colégio como espaço onde o aluno aprende e o professor ensina. Que significado poderá haver a escola para o contexto da educação? O que ela representa? Ao referir-se ao DP, Orlandi diz que a escola é uma instituição, organizada por suas normas, suas leis, pelo seu regimento, cujos discursos determinarão a ação pedagógica. “Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP (Discurso Pedagógico) aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer

institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende.” (Orlandi, 1987:23)

Também para Michel Foucault o espaço da escola exerce influência sobre o indivíduo. Para ele a construção do próprio prédio escolar reproduz o controle sobre os “corpos” e assemelha-se ao que considera um modelo quase ideal de “observatório”: o acampamento militar, ou de uma prisão. Assim como o acampamento, a “casa de educação” representa “o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral.” (Foucault, 1989:154). Na escola onde se deu a pesquisa, por exemplo, a disposição das edificações em torno de um pátio interno (v. FIG. 1, abaixo) permite que os professores e funcionários exerçam vigilância permanente sobre os movimentos dos alunos.



Figura 1 – Foto da escola

Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Princípio do “encastramento”. (...)

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento,

reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (1989:154-155)

Não apenas relativo ao controle subjugado pelo espaço, é a escola também o lugar do disciplinamento via ação pedagógica. Para Foucault, segundo a interpretação de Beltrão (1993:28), a escola

substitui o educando por outro personagem - o escolar - e, graças a essa substituição, não pára de produzir uma certa instrução, um certo conhecimento, uma certa capacidade e uma certa competência, ao mesmo tempo em que não pára de produzir uma certa ignorância, um certo desconhecimento, uma certa incapacidade e uma certa incompetência, fazendo dessas produções "objetos" para o discurso pedagógico. A escola realiza de outro modo os objetivos da Pedagogia (em nome do aperfeiçoamento social/pessoal ela organiza a multiplicidade, ao mesmo tempo, pela individualização e pela normalização: ela escolariza, ela disciplina).

A maioria do grupo (80.64%) deixou claro que aluno é aquele que *age conforme as regras do colégio, que cumpre com as obrigações, que não faz bagunça, que faz as tarefas*, enfim, quem faz o que é estabelecido pelo professor, pela escola, ou seja, trata-se do escolar, caracterizado por Beltrão. Esse cuidado com o cumprimento das normas, com a disciplina escolar foi detalhadamente estudado por Foucault no seu livro "Vigiar e Punir" (1989) e referendado por Beltrão, numa demonstração de como o sujeito se constitui a partir do poder do disciplinamento estabelecido pelas diversas instituições (empresa, escola, hospital, prisão). Da arquitetura da escola às normas educacionais, ao regimento escolar, tudo leva ao disciplinamento. Os indivíduos, vigiados explicitamente ou não, sentem-se como se o fossem a todo momento, sentem-se coagidos tornando-se seus próprios guardiães; "o indivíduo vigiado é que se transforma no princípio de sua própria sujeição." (Fonseca, 1995:55)

Dois alunos demonstraram uma visão mais crítica, vinculando à idéia de assujeitamento (aqui entendido processo em que o indivíduo age segundo a determinação do contexto histórico, ideológico e social, conforme definição de Foucault) a idéia de quebra, a idéia de aluno sujeito que atua como co-autor do ensino-aprendizagem: *o verdadeiro aluno, não é só aquele que fica quieto, mas sim, aquele que participa com os professores e explica para os alunos que não sabem a matéria, o aluno é quem vem para aprender e também para ensinar*). Ser aluno não significa apenas obedecer às normas disciplinares (*não é só aquele que fica quieto*), não é só cumprir com a função de aprender, é ainda participar, explicar, ensinar, é ter voz como o professor o tem, é ser interlocutor do discurso e da prática pedagógica.

Nas concepções de aluno definidas pelos sujeitos da pesquisa, além da ênfase ao cumprimento das obrigações, estão imbricadas as concepções de aprendizagem, de estudo, (*o aluno é aquele que vai para a escola para aprender; ...para estudar*), de leitura, de escrita (*para aprender a ler e a escrever*), de respeito (*deve respeitar o professor / e os colegas*); as quais procuraremos definir no decorrer da análise das respostas a outras questões mais diretamente vinculadas.

QUADRO 12 – (Questão 8a) Como você acha que devem ser os(as) professores(as) em relação aos seus alunos?

Respostas	Nº de qualificações
Amigos, legais, bem-humorados	14
Compreensivos, respeitadores, atenciosos	13
Rigorosos, exigentes	5
Criativos	2
Capacidade e vontade de ensinar	2
Como são	3

Vinte e sete alunos responderam à questão atribuindo 39 qualificações aos professores no que se refere à sua relação com os alunos. O apelo mais significativo, em termos de representação quantitativa, diz respeito à benevolência para com os alunos; as respostas categorizadas em “amigos, legais, bem-humorados” e “compreensivos, respeitadores, atenciosos” totalizam vinte e sete qualificações que remetem a esta direção. As categorias “criativos” e “capacidade e vontade de ensinar” demonstram maior exigência de habilidade do professor no que se refere, mais especificamente, ao processo ensino-aprendizagem, portanto, os alunos que fizeram estas opções, certamente, foram mais criteriosos. Ao responderem que *está tudo ótimo, pra mim está bom do jeito que eles estão sendo com os alunos e como elas são*, respostas estas sintetizadas na categoria *como são*, ao contrário, denotam falta de opinião crítica; é impossível pensar-se professores tão bem dotados.

Já a categoria “rigorosos, exigentes” tende para outro lado, ao mesmo tempo que prevêem professores menos benevolentes, os alunos demonstram sentir necessidade de controle, de disciplina, de limites, cuja situação - o aluno na posição de oprimido em conflito interno entre o desejo de libertar-se e o desejo de ter limites - foi ilustrada no comentário das

respostas à questão *quem é o professor*, representada através do quadro 11. As concepções vão se repetindo.

Tanto os alunos que idealizavam professores rigorosos, exigentes, quanto os que idealizavam professores compreensivos, amigos, recorreram ao advérbio mais antecedendo tais qualificativos, numa demonstração de que já percebiam estas características em seus professores: *deviam ser mais brabos, eles devem ser mais autoritários e exigentes, mais amigos e mais compreensivos.*

Há um clamor por justiça: *o professor deve entender o aluno; por que nem sempre ele está mentindo* (o que pressupõe que às vezes está), *eles deveriam ser mais compreensivos quando nós não trazemos as tarefas, por que a gente às vezes tem motivo de não trazer as tarefas* (às vezes não têm), *deve explicar brigar se precisar ...* (somente se precisar) - grifos meus. Caracteriza-se, assim, mais uma de tantas qualidades indispensáveis ao professor: ser um exímio juiz!

QUADRO 13 – (Questão 8b) E os alunos em relação aos (às) seus(suas) professores(as)?

Respostas	Nº de qualificações
Compreensivos, respeitadores, educados	27
Participativos	8
Críticos	2

O aluno idealizado em relação ao professor assemelha-se ao professor idealizado em relação ao aluno, na ótica dos alunos, o que se pode observar pela simples comparação dos respectivos quadros.

Os 26 que responderam à questão listaram 38 qualificações idealizadas para os alunos em relação aos seus professores, das quais 28 denotam como que uma atitude de subserviência representada pelo respeito, em especial (onze colocações) a obediência, a educação, a amizade e a compreensão. A imagem que o aluno cria de si, na relação com o professor, é a de quem está, de alguma forma, em posição de submissão diante daquele que conta com autoridade e sabedoria legítimas, próprias do Discurso Pedagógico proclamado por Orlandi ao qual já me referi no capítulo II e no relato da prática observada, neste capítulo; posição de opressão, no sentido de Freire, cujo fundamento também comentei anteriormente.

Outros alunos demonstraram maior preocupação com a aprendizagem, alegando que os alunos precisam ser mais participativos (8 qualificações): *mais participativo, devem ser atenciosos devem perguntar aos professores se houver duvida, devem ser inteligentes, prestar mais atenção na aula*. Preocupação semelhante caracterizou as respostas de 2 alunos: “os alunos devem saber a hora de brincar e a hora de estudar..., ... e analisar cada professor, que criaram a imagem de alunos críticos, que saibam discernir, analisar.

Observando as formas verbais e de sujeitos constantes dos enunciados, verifiquei que apenas dois alunos incluíram-se na imagem idealizada de aluno na relação com o professor: *a gente devia prestar mais atenção e não ficar fazendo bagunça, poderíamos ser mais interessados, com mais vontade de aprender*; os demais disseram: *eles tem que..., os alunos devem..., deveriam..., talvez apenas influenciados pela própria questão*.

QUADRO 14 – (Questão 9) Você acha que quanto mais se lê mais se aprende? Por quê?

Respostas	Nº de justificativas
Ler implica aprender	17
Ler implica aquisição de vocabulário, decodific.	9
Indefinições	5

A totalidade dos alunos diz acreditar que a leitura correlaciona-se à aprendizagem.

Nas justificativas em que ler implica aprender, há a convicção de que a leitura desenvolve a aprendizagem do aluno, de que a relação entre ler e aprender é lógica: *é lógico, porque a gente mais lê mais aprende, porque é lendo que se aprende, porque quanto mais lemos coisas novas aprendemos, porque lendo a gente aprende, entende e quase tudo fica na nossa cabeça, porque a gente vai lendo e a mente vai aprindo a pessoa entende mais coisas...* A primeira justificativa e as duas últimas aqui especificadas demonstram a compreensão do aluno sobre a relação da leitura com a construção do conhecimento, a partir das indicações: *desenvolve a aprendizagem, a mente vai aprindo e a pessoa entende mais coisas, aprende, entende e quase tudo fica na nossa mente*. Nesta justificativa, no entanto, ao enunciar que *quase tudo fica na nossa mente*, o aluno deixa transparecer a concepção de aprendizagem numa visão mecanicista, vinculada à memorização. Uma outra resposta atribui à leitura a capacidade de desvendamento, de clareamento do objeto de conhecimento: *porque lendo é que a gente aprende melhor as coisas*; como se, mesmo conseguindo compreender o

objeto na relação direta com o mesmo, é a leitura, aqui colocada como teoria, acredito, que vai garantir o entendimento do objeto em sua totalidade. Um aluno acrescenta à sua resposta a idéia de que para entender é necessário que se leia com vontade: *porque lendo com vontade conseguiremos entender é só ter vontade*; como se a capacidade de leitura pudesse ser reduzida à vontade, termo que pode ter sido utilizado no sentido de atenção ou de interesse, mas que, da mesma forma, exclui a necessidade de desenvolvimento de habilidade específica para a realização efetiva da leitura. Outro, talvez mais criterioso, respondeu afirmativamente à questão, justificando: *porque sabendo ler sabe aprender também*; pela resposta, o aluno pressupõe que a leitura exige maior articulação que propriamente a decifração do código lingüístico e que o aprender demanda igual habilidade; é necessário que se saiba ler e que se saiba aprender, ou, que se saiba construir conhecimento.

As respostas em que leitura implica decodificação, aquisição de vocabulário, foram assim expressadas: *porque lendo se aprende a escrever as palavras corretas, por quê aprendemos mais à conhecer as letras, porque quando a pessoa lê, eu acho que ela vai gravando a palavra, por isso que existem pessoas que em uma leitura se atrapalham em uma palavra muitas vezes comum*. Há uma concepção de leitura, observada também em outras questões deste questionário e nas aulas das cinco disciplinas que acompanhei, restrita às habilidades mecânicas, ratificando a hipótese que levantei quando da elaboração do projeto de dissertação. Por outro lado, também aqui aparece a relação da leitura com a aprendizagem, mesmo que esta esteja reduzida ao mecanicismo.

Cinco alunos, embora tenham concordado que quanto mais se lê mais se aprende, não deixaram claras suas justificativas: *porque a gente aprende entender a leitura, se a pessoa ler livro ela vai saber ler outros livros também*.

A questão que ora analiso acabou por suscitar, conforme hipótese inicial, a concepção que o aluno sujeito desta pesquisa tem de leitura, apesar daqueles cujas justificativas às respostas não permitiram a constatação de como a concebem. Vilson J. Leffa (1996), ao apresentar, em seu livro "Aspectos da Leitura", trabalhos feitos sobre a metacognição, refere-se a uma pesquisa realizada por Canney e Winograd (1979) na tentativa de revelar o tipo de conceito que os leitores têm do processo da leitura. Os autores, segundo Leffa, concluíram que "enquanto que os leitores fluentes descrevem a leitura como um meio de obtenção de significado através do uso de estratégias adequadas, os leitores fracos não têm noção do uso de estratégias e vêem a leitura como um processo linear de decodificação, em que as palavras devem se pronunciadas uma a uma". Leffa chama a atenção para o seguinte:

Embora as entrevistas possam ser questionadas pela validade (ex.: os leitores relatam o que eles realmente fazem ou o que acham que os bons leitores devem fazer?), a evidência de uma correlação positiva entre consciência das estratégias e desempenho nos testes de compreensão de leitura é um dado bastante significativo. Mesmo que alguns leitores não sejam totalmente sinceros no que dizem fazer, o fato de que os leitores proficientes são aqueles que consistentemente relataram certas estratégias deve ter implicações metodológicas e pedagógicas.

Em minha pesquisa, neste caso, parece que o risco de obtenção de respostas não verossímeis foi menor já que a questão que subsidiou a conclusão sobre as concepções de leitura, para o aluno entrevistado, era outra. Ao responder se achava (e por que) que quanto mais se lê mais se aprende, o aluno foi explicitando o conceito que tinha de leitura, dado este observado em respostas a outras questões e no decorrer das aulas acompanhadas, conforme mencionei anteriormente.

QUADRO 15 – (Questão 10) Para você o que é um texto?

Respostas	Nº de definições
História, relato	14
Conjunto de palavras, de frases; vocabulário	10
Conhecimento, forma de aprender	9
Idéia, expressão, algo com sentido	6
Redação, resumo	4
Teoria	1

Trinta alunos responderam à questão, totalizando 44 definições. 34% destas relacionam texto à história/retrato, demonstrando visão restrita associada, parece, ao estereótipo de texto normalmente utilizado nas aulas de Português e geralmente apresentados pelo livro didático. Esta concepção de texto pressupõe, a meu ver, a restrição de texto e prática de leitura próprios do Português como disciplina, excluindo, automaticamente, as demais. Assim, a idéia de que ensinar leitura é tarefa específica do professor de Português certamente não é apenas dos “outros” professores. Ao conceber o texto como história ou relato, os alunos demonstram pressupor ainda uma relação dialógica entre o leitor e o autor, mediados pelo material de leitura: toda história (texto), é contada (diálogo) por alguém (enunciador) a alguém (leitor).

A categoria “conjunto de palavras, de frases; vocabulário” sintetiza a concepção de 10 alunos que associam texto à decodificação (8 definições) e à aquisição de vocabulário (2

definições). Destes alunos, 6 expressam, além desta, outras concepções de texto. O total de definições da referida categoria (10) é quase coincidente com o total de definições de leitura (9) expressas em resposta à questão apresentada pelo quadro 14 (você acha que quanto mais se lê mais se aprende?), o que evidencia a confirmação da leitura como ato mecânico de decodificação por número significativo de alunos. Ariane Levy-Schoen, citada por Foucambert (1994:61), ao definir leitura, diz tratar-se de “algo muito diferente da identificação sucessiva de uma série de palavras”.

Da mesma forma, só que em proporções distintas, a categoria “conhecimento, forma de aprender” (9 definições) relaciona-se à categoria “ler implica aprender” (17 definições) relativa à mesma questão acima referida – outra situação de cruzamento de dados que possibilita a confirmação da concepção de leitura observada. Aqui a prática da leitura parece ser comum às diversas disciplinas já que os alunos pressupõem que ao professor, genericamente (e não apenas ao de Português), cabe ensinar e aos alunos, aprender. Seria extremamente importante que os professores das demais disciplinas também tivessem esta mesma compreensão de texto e de leitura. Perini (1991) também atribui a estes professores a função de ensinar a ler, já que o aluno aprende a ler lendo, mesmo que o material disponível para a leitura seja o livro didático, não apenas de Português como das demais disciplinas. Para ele, os livros de Estudos Sociais e de Ciências, por exemplo, são igualmente instrumentos para a aquisição da leitura funcional, devendo ser planejado para este fim. Num texto didático, Perini vê uma dupla função:

primeiro, sua função geralmente reconhecida de fonte de informação de caráter técnico; e, depois, uma outra função, na verdade em princípio a mais importante, que é a de fornecer o material para que o aluno, lendo, aprenda a ler. Como conseqüências, temos que a responsabilidade de ensinar a leitura funcional é da escola como um todo, e não apenas da disciplina e do professor de Língua Portuguesa; e temos que os autores de livros didáticos de qualquer disciplina precisam sensibilizar-se para as exigências da função alfabetizadora de seus textos. (PERINI, 1991:82)

Os alunos que definiram texto como “idéia, expressão, algo com sentido” (6 definições), demonstraram uma compreensão mais elaborada do tema da questão, porém, a estas definições associavam outras (*são várias palavras, que comunica uma História um pensamento, um texto é um relatório de vários livros e pensamentos, é um conjunto de palavras que passa para os que o lê, um pensamento de quem os escreve*) orientando as respostas para outras direções. Um dos alunos incluídos nesta categoria apresentou uma única

definição: *É uma coisa que tem sentido*, demonstrando, apesar da falta de maior articulação do conceito, um entendimento mais apropriado a respeito de texto.

Ao definir texto como “redação, resumo”, os alunos demonstram pressupor uma relação de texto com história/relato, já que as habilidades de escrita citadas, acredito, são por eles associadas à idéia de narração em função do modelo normalmente utilizado em situação de redação. Um dos alunos chegou a expressar esta idéia: *é uma redação, só que ela é feita e colocada em livros de português*; e que tipo de “redação” é apresentada nos livros de Português, senão os literários, basicamente, e em sua maioria narrativos?! O dois alunos que definiram texto como resumo, especificaram: *...é o resumo de um livro, ... é o resumo da matéria*; aqui menos clara a pressuposição de relato, de história.

A definição incluída por mim na categoria “teoria” não permite muita clareza da concepção de texto pelo aluno que a expressou: *para mim é um leitura que ajuda nós à saber interpretar melhor as coisas*, porém, parece levar à idéia de que lendo (o texto, qualquer que seja) aprende-se a ler.

QUADRO 16 – (Questão 11) Há alguma disciplina (matéria) em que você lê mais do que nas outras? Quais?

Respostas	Nº
Português	18
Geografia	9
Ciências	9
História	8
PPT	4
Educação Física	1

O número de respostas não coincide com o de alunos respondentes porque vários destes fizeram opção por mais de uma disciplina como lugar de mais leitura; a análise das opções separadamente, por aluno, seria muito exaustiva e, penso, injustificada. Apenas 2 alunos responderam negativamente à questão e um outro não respondeu.

Conforme esperado, a maior opção foi pelo Português como a disciplina que promove mais leitura. É interessante observar, no entanto, que há um tempo significativo desta matéria

dedicado a exercícios gramaticais que, grosso modo, para os alunos, não pressupõem atividade básica de leitura. Em relação aos textos tidos como padrão para estudo (prioritariamente os narrativos) em Português, conforme lembrado, são curtos, o que demanda a idéia de pouca leitura. Acredito, sim, que esta questão tenha recebido a influência da crença (lugar comum) de que é o Português (disciplina relativa à língua materna no Brasil) que ensina a ler - idéia esta expressa em outras questões já comentadas - e, por isto mesmo, deve gerar mais leitura.

Geografia e Ciências foram elencadas por 9 alunos; um deles acrescentou à sua resposta, a conjunção adverbial *devesnequando* (de vez em quando) ao referir-se à Geografia, dizendo não ser sempre que esta disciplina demanda mais leitura.

A disciplina História foi opção de 8 alunos (lembro que alguns alunos fizeram mais de uma opção, podendo esta disciplina ter sido relacionada à outra(s)). Aqui, parece que houve dificuldade de observação dos alunos, pois, essa matéria trabalha essencialmente com textos longos e de linguagem complexa, de onde surge a reclamação dos professores da disciplina afirmando que os alunos não aprendem sua matéria em função de não saberem ler. A suposição de que é o Português o lugar primeiro de leitura talvez tenha influenciado, também, esta resposta.

PPT (“Preparação Para o Trabalho”) foi citada 4 vezes e Educação Física 1. Ao referir-se à Educação Física como disciplina onde há mais espaço de leitura o aluno parece ter tido outra intenção que não a de atender à direção da questão, pois, de acordo com a prática desta disciplina a que os alunos da pesquisa têm acesso, não há orientação teórica e uso de quaisquer outros textos a não ser os orais que certamente não foram contemplados na fala do aluno.

QUADRO 17 – (Questão 12) O que você gostaria que o professor de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências ensinasse?

Respostas	Nº
O que ensinam; está bom	13
Aula diferente, conteúdo diferente	4
Conteúdo mais explicado	4
Matéria mais fácil	3
Muitas coisas, mais coisas	2

O número de satisfeitos (13) e de insatisfeitos (13) - relativos às demais categorias relacionadas se equivalem se observados no quadro, porém alguns alunos, embora solicitassem *aulas diferentes, conteúdo mais fácil, mais explicações*, também afirmaram que estava bom: *as mesmas coisas, só que de um jeito mais criativo, as mesma coisa só que mais explicados*. Os alunos que se colocaram como satisfeitos (*pra mim está bom; eu acho que assim como esta, tá muito bom; eles ensinam tudo*) talvez tenham sido solidários com o pressuposto, que veio à tona outras vezes neste questionário, de que o “professor sabe, o professor sabe o que faz, o professor sabe fazer” numa visão não crítica da prática pedagógica. Numa postura mais conformista, própria do Discurso Pedagógico citado tantas vezes neste trabalho, um aluno assim respondeu à questão: *se eu tô na escola é pra aprende o que eles ensinam então eu não tenho que quer que ele ensine outra coisa*. Diante de um aluno que pense desta forma sobre a prática escolar, o professor não tem muito o que se esmerar para um melhor desempenho. O ensino vai “muito bem”!

Dois alunos dos que responderam que queriam matérias mais fáceis, especificaram: *o que nós não entendemos, ou fizesse palavras mais facil de entender - que colocasse no texto palavras bem mais faceis, que eu entendesse*. O vocabulário é relevante para a compreensão dos textos, dos conteúdos estudados, sem dúvida, e tem sido preocupação constante dos alunos que o fazem emergir nas diversas questões deste questionário.

Ao dizerem que os professores deveriam ensinar *muitas coisas, mais coisas*, os alunos demonstram querer mais das disciplinas/professores, embora as expressões utilizadas denotem generalização, vagueza, o que poderia indicar apenas uma alternativa de resposta já que estava posto que todas as questões deveriam ser respondidas.

Dois outros alunos especificaram os conteúdos que gostariam que professores de determinadas disciplinas ensinassem: *Ciências, o corpo humano e sobre drogas e Aids; professor de geografia mais sobre sobre os planetas etc...*, numa demonstração de dificuldade de generalização ou de interpretação da questão, talvez. Quatro alunos não responderam á questão.

QUESTÃO 13 – Você vê diferença na maneira de ler textos de Português, Matemática, História, Geografia e de Ciências? Explique.

Doze alunos alegaram ver diferença na maneira de ler textos das diferentes disciplinas, 4 consideram que as leituras são idênticas e 3 não responderam à questão. Outros 12 alunos optaram por explicar como viam as disciplinas dando outra direção às suas respostas.

Os que responderam afirmativamente à questão justificaram a diferença de leitura em função das diferenças próprias das disciplinas (10 respostas): *porque cada matéria tem sua diferença; porque o conteúdo é diferente*, ou dos professores (2 respostas): *porque os professores são diferentes uns explicam bem e outros não; porque pra mim a professora que explica melhor a matéria é a professora de Ciências*. Note-se que a relação é feita diretamente com a disciplina e não exatamente com o texto, objeto de leitura, topicalizado na questão.

As repostas negativas foram assim justificadas: *todos eles se le da mesma maneira; as leitura são tudo iguais só muda o que o escrito escreve; para mim é tudo a mesma coisa; porque toda leitura é a mesma palavra e o mesmo ALFABETO*. Os alunos que optaram por estas respostas demonstraram uma concepção simplista sobre os diversos tipos de texto a que têm acesso através das disciplinas relacionadas. Uma vez mais a leitura é relacionada aos níveis lingüísticos mais baixos, à decifração.

Como um número significativo de alunos optou por fazer um comentário sobre as disciplinas, ao invés de responder à solicitação da questão, resolvi apresentar uma síntese destes comentários:

Português - Dois alunos disseram que os textos de Português são difíceis e outros dois, contrariamente, disseram que são fáceis; destes, um justificou: *porque o Português parece ser mais fácil do que essas outras matérias, deve ser porque os textos são histórias inventadas por isso ser mais fácil*. Ao utilizar as expressões “parece ser, deve ser”, o aluno demonstra insegurança no trato da questão, porém, deixa clara sua opinião sobre o Português em relação às demais disciplinas. Referindo-se ao texto como “histórias inventadas” o aluno confirma a concepção de texto como história/relato bastante evidenciada em questão anterior e caracteriza o texto de Português como literário. Freire, Foucambert, Kleiman, entre tantos outros autores, têm chamado a atenção para a necessidade de utilização de textos dos mais diversos tipos e que caracterizem a linguagem escrita comum à realidade social.

É fundamental para aprender todas as matérias - ao responder desta forma o aluno denota a percepção do ensino do Português como desenvolvimento de habilidade interdisciplinar. Boa compreensão.

Um aluno disse que o Português *é diferente porque fala sobre gramática*, conteúdo este bem específico e que é comumente tido como sinônimo da disciplina. Outro aluno relacionou a leitura desta disciplina ao “textos” que, certamente, restringem-se àqueles com os quais são feitos estudos de texto, sendo excluídos os pequenos textos apresentados em exercícios. E um terceiro, definiu texto de Português como história também.

Dizendo que os textos de Português *temos que ler e interpretar*, um aluno distingue os dos textos das demais disciplinas, caracterizando estes da seguinte forma: os de Matemática *temos que decorar*, os de História, de Geografia e de Ciências, *temos que resumir*. Parece que esta compreensão é bem mais comum a alunos e professores do que foi evidenciada nesta questão. Será que algum texto, mesmo o de Matemática, por sua característica de uso do signo numérico, pode ser “lido” sem ser interpretado? É possível resumir sem “ler e interpretar”? Enquanto as concepções de texto e de leitura relacionadas à compreensão / interpretação forem entendidas como exclusivas do Português o resultado efetivo da leitura pelas demais disciplinas estará significativamente prejudicado.

Matemática - Cinco alunos reduzem o texto de Matemática a contas (*só contas; o texto de matemática tem a obrigação de nos ensinar contas*). Conforme discussão que apresentei neste mesmo capítulo, por ocasião do relato da prática de leitura nas aulas de Matemática, esta disciplina, por caracterizar-se pelo uso do código numérico e também do código lingüístico, precisa articular melhor o uso deste. É importante que haja uma conscientização no sentido de ver nos textos matemáticos a necessidade de leitura, de compreensão/interpretação a fim de que seja viável a melhoria no desempenho desta disciplina. Outros dois alunos concluem que o texto de Matemática *é muito diferente dos outros textos; temos que decorar*. Estas conclusões relacionam-se com o recém dito.

Distinguindo a Matemática das demais disciplinas, um aluno esclareceu: *para aprender matemática tem que fazer exercício, mas as outra é igual*. Pela resposta, o aluno parece prescindir da leitura. Um outro apenas disse que entende bem a referida matéria.

História - Ao invés de comentarem a respeito dos textos de História, 3 alunos citaram conteúdos que são trabalhados por esta disciplina: *diferente porque fala sobre os*

países etc.; história antigas que aconteceu antes de nós; história antiga. A “história antiga” a que os alunos se referem não tem a ver com a era antiga, diz somente tratar-se de fatos passados.

De acordo com reclamações dos alunos durante as aulas de História, cujo comentário consta do relato sobre a prática da leitura por esta disciplina, neste mesmo capítulo, dois alunos dizem que os textos desta matéria são *ruim de entender; tem textos com palavras que eu não entendo*. Observa-se aqui também necessidade de uma maior atenção à prática da leitura, seja pela forma de abordagem, seja sobre o tipo de texto (incluídos aspectos formais, estruturais e de conteúdo) utilizado.

Geografia - Da mesma forma que em Geografia, 4 alunos relacionaram conteúdos próprios da disciplina em vez de tecerem comentários sobre o tipo de texto utilizado: *...fala do atlas geográfico; ... da população do Brasil; ... tem a obrigação de ensinar sobre o mundo; o mapa.*

Um aluno disse entender bem a matéria, outro que, em Geografia, *tem que gravar as coisas* e outro ainda que têm que resumir. As respostas a respeito dos textos de Geografia assemelham-se às de História.

Ciências - Um aluno para falar do texto de Ciências, compara-o ao de Português: *pior do que português*. Se é “pior”, naturalmente, o texto de Português também é ruim. Contrariamente, outros dois alunos consideram fáceis os textos: *entendo bem; mais fácil de entender*.

Para consentirem que Ciências (ou seus textos) é diferente das demais disciplinas em questão, 3 alunos listaram conteúdos abordados pela referida matéria: *diferente porque fala sobre os seres vivos; nós estudamos sobre o corpo humano, seres vivos, etc.; os seres vivos*. Nota-se, como em outras questões, dificuldade de reconhecimento, de crítica, de generalização, de definição. Um outro aluno simplesmente disse que o texto de Ciências *é diferente dos outros*.

Pelos comentários relativos às cinco disciplinas, observa-se a distinção dos textos de Português em relação às demais e a semelhança destas entre si. A hipótese que levantei inicialmente sobre a concepção de leitura e de texto como próprios apenas do Português se confirma. Ao se referir aos textos das “outras” disciplinas, os alunos acabavam por desviar-se

do propósito da questão (diferença ou não na maneira de ler os diversos textos). As pressuposições subjacentes a estas concepções têm raízes profundas.

Para responderem à questão que segue (Como você estuda Matemática, Português, História, Ciências e Geografia?), alguns alunos explicaram como estudam cada uma das disciplinas, separadamente, e outros responderam em bloco, agrupando-as de acordo com a semelhança de procedimentos realizados segundo seu entendimento. Assim, apresentarei inicialmente as respostas individualizadas e, em seguida, as agrupadas.

QUADRO 18 – (Questão 14) Como você estuda Matemática?

Respostas	Nº
Fazendo contas	9
Fazendo exercícios	4
Escutando a explicação	3
Decorando	2
Lendo a matéria	2
Não estudo	5

Com exceção dos alunos incluídos nas categorias “decorando” e “lendo a matéria”, os demais demonstram não relacionar a Matemática à leitura propriamente dita. É interessante observar como o desenvolvimento (e a concepção) desta disciplina mostra-se tão distinto da prática das demais. Realmente o código numérico é relevante e, pela forma como o ensino da Matemática vem sendo operacionalizado (atividades centradas em números, demonstração de procedimentos a partir de exemplos de operações...) não poderia ser diferente. Não há solicitação de leitura individual pelos alunos, o professor apresenta, detalhadamente, passo a passo, cada um dos conteúdos em estudo; o aluno não precisa efetuar a sua leitura.

Seis alunos não responderam à questão, destes, um anulou a resposta que havia dado, com correto.

QUADRO 19 – (Questão 15) Como você estuda Português?

Respostas	Nº
Lendo/entendendo/interpretando	12
Fazendo exercício	4
Estudando/decorando as palavras	3
Prestando atenção às explicações	2
Copiando	1
Não estudo	1

Em Português, como era de se esperar, a leitura tem seu lugar quando do estudo das matérias. Doze alunos disseram que estudavam Português lendo, entendendo e interpretando (textos, a matéria, livro didático) e outros 7 disseram que estudavam através da realização de exercícios (4) ou estudando até decorar (3). As últimas categorias citadas também remetem à leitura já que os exercícios ou o que quer que estudem em Português baseia-se no código lingüístico, o que determina que os alunos lêem.

As categorias “prestando atenção às explicações”, “copiando” e “não estudo” não justificam leitura, pelo menos dentro de uma concepção mais ampla de leitura. A categoria “copiando” ainda poderia relacionar-se à leitura, mas parece que aqui foi colocada como um ato meramente mecânico de transposição do conteúdo de um papel a outro.

QUADRO 20 – (Questão 16) Como você estuda História?

Respostas	Nº
Lendo/entendendo/interpretando	13
Respondendo/estudando/memorizando questionário	5

A maneira dos alunos estudarem História também não surpreendeu. Baseada essencialmente em textos verbais escritos, o estudo desta disciplina só poderia implicar em leitura, o que foi confirmado por 13 alunos; destes, apenas dois tiveram a preocupação de especificar que a leitura deveria ser compreensiva e 8 especificaram que esta leitura refere-se a texto, distintamente da leitura de questionário que alguns definem como exercício.

As respostas incluídas na categoria “respondendo/estudando/memorizando questionário” deixam clara a distinção entre as atividades com textos, que devem ser lidos e compreendidos, e com questionários, que devem ser respondidos, estudados e memorizados: *questionário e lendo; eu estudo os questionários e os textos; lendo textos e memorizando os exercícios; leio textos e as vezes respondo; eu também crio questões, e fasso todas as questões e lêi três a quatro vezes para poder compriender*. Interpretei como referência a questionário as três últimas respostas, pois, as expressões “exercícios”, “respondo” e “questões” no contexto das aulas de História, conforme minha observação durante o período de coleta de dados, remetem às atividades de respostas a questões sobre o texto em estudo realizadas no final de cada uma das unidades estudadas. Mesmo que a leitura compreensiva de quaisquer textos demande perguntas sobre o conteúdo a que se refere, os “questionários” (denominação esta quase excluída numa tentativa de encobrir a atividade a que se refere, em resposta às muitas críticas apontadas, por isso a coloco entre aspas), nos moldes que vêm sendo aplicados, priorizando questões periféricas e que exigem, grosso modo, apenas localização no texto, não refletem o trabalho necessário para o efetivo estudo dos textos de História. Naturalmente, os alunos, procurando dar um “jeitinho” (bem brasileiro) na situação criada, acabam por encontrar na memorização, dita “decoreba”, a alternativa para garantir a média no final do ano. A prática e a metodologia do ensino da leitura, sem dúvida, devem ser revistas pelos professores de História.

QUADRO 21 – (Questão 17) Como você estuda Ciências?

Respostas	Nº
Lendo/entendendo/interpretando	5
Estudando/memorizando questionário	4
Prestando atenção às explicações	3

O número de alunos que optaram por resposta individualizada em Ciências (12 alunos) foi inferior ao relativo à Matemática (25), Português (23) e História (18), notando-se uma diminuição que, acredito, pode ser explicada pela constatação, por parte dos respondentes, de que seria mais simples agrupar as respostas do que repetir os procedimentos de estudo em cada uma das disciplinas, quando em coincidência.

Os procedimentos de estudo em Ciências assemelham-se aos de História, fato observado, inclusive, por um dos alunos: *é quase a mesma coisa que História*. Quando se referem à leitura (5 alunos), os alunos a associam ao texto propriamente dito e quando se referem ao estudo, à memorização (4 alunos), a associação é com **questionário**. Nesta disciplina, os alunos, da mesma forma que em Matemática, atribuem a aquisição de aprendizagem às explicações da professora, afirmando nem sempre ser necessário estudar a matéria: *as vezes não estudo Ciências porque ela explique muito bem; presto atenção na explicação; leio o texto, procurando prestar atenção na explicação*. Certamente o fato de a disciplina tratar de conteúdos relativos a circunstâncias e temas familiares e de interesse dos alunos (doenças, reinos animal, vegetal, mineral...), sempre com possibilidades de maior interação entre eles, a professora e o objeto de estudo, contribui para facilitar o estudo e a compreensão.

QUADRO 22 – (Questão 18) Como você estuda Geografia?

Respostas	Nº
Lendo/interpretando	5
Respondendo/fazendo perguntas	2
Dificuldade de estudar	2
Fazendo resumo	1
Não estuda	1

Conforme observado acima, o número de alunos que optaram por expor os procedimentos de estudo por disciplina decresceu, totalizando apenas 10 em Geografia.

Em relação à categoria “lendo/interpretando”, os procedimentos são semelhantes aos das outras disciplinas. Na categoria “respondendo/fazendo perguntas”, incluí as seguintes respostas: *estudo tirando pergunta de cada parágrafo; eu fasso todas as questões e crio mais questões e estudo bastante, ...*. O aluno que deu a primeira resposta segue as orientações da professora, o que implica leitura linear. Na segunda resposta, ao dizer “fasso todas as questões” o aluno, certamente, pretendia dizer “respondo todas as questões” pois ao final de cada unidade o livro didático apresenta algumas questões sobre o texto em estudo, às quais a professora solicitava respostas; ao dizer “crio mais questões” o aluno refere-se à orientação da

professora já mencionada; e ao dizer “estudo bastante”, o aluno não deixa claro se trata realmente de estudo reflexivo ou de memorização.

Apenas um aluno respondeu que, para estudar Geografia, fazia resumo.

Dois alunos alegaram ter dificuldade de estudar Geografia: *eu tenho dificuldade de estudar Geografia; não consigo estudar Geografia, ela faz muita confusão com o livro*. Em ambas as respostas, penso, a dificuldade de “estudar Geografia” deve estar relacionada à didática da professora que, embora procure manter um relacionamento amigável com os alunos, tem dificuldades para manter a disciplina e a participação do grupo, gerando problemas durante as aulas.

O aluno que respondeu que não estuda Geografia não deu pistas sobre as razões que o levavam a não estudar: *eu não estudo geografia mais eu vou comprar o livro*. Se a razão de não estudar fosse a falta de livro a resposta, acredito, teria outra direção, como por exemplo: “eu não estudo Geografia porque não tenho livro. Utilizando a conjunção mas, o aluno parece dizer: “eu vou comprar o livro, embora não estude Geografia”.

A seguir apresento as respostas em que os alunos explicam a forma de estudo agrupando as disciplinas:

Alguns (7, no total) agruparam as cinco disciplinas incluídas na pesquisa: Matemática (M), Português (P), História (H), Ciências (C) e Geografia (G), alegando que estudam todas da mesma maneira: lendo (6 alunos) e procurando entender os textos: *lendo até conseguir entender o significado do que eu estou lendo inclusive matemática; eu estudo lendo os textos; etc.* e elaborando perguntas (1 aluno) sobre a matéria: *eu pego a matéria tiro algumas perguntas e começo a responder*.

Outros (3) agruparam quase as mesmas disciplinas, excetuando a Matemática. Dois destes alunos chamaram a atenção para a necessidade de memorização dos conteúdos: *lendo e pedindo para minha mãe tomar de mim; tem que gravar as coisas*. E o terceiro demonstrando preocupação pela necessidade de compreensão do conteúdo em estudo, respondeu: *a pessoa tem que entrar no assunto para entender*.

Seis alunos escolheram H, G e C para o agrupamento das respostas. Segundo eles, para estudar estas matérias precisam “ler o texto e depois fazer perguntas” (3); “resumir” (1);

um apenas disse que *História, Geografia e Ciências é a mesma coisa*; e o último afirmou não estudar estas disciplinas: *eu não estudo*.

A partir da análise deste questionário foi possível confirmar a hipótese levantada de que a **leitura** é vista como **processo meramente mecânico** pela maioria dos alunos. Esta conclusão foi chegada através da análise cuidadosa das respostas a várias questões, não somente da que se referia diretamente à investigação desta concepção. Pelos enunciados em resposta a questões como “Para você o que é um texto” e “Você acha que quanto mais se lê mais se aprende? Por quê?”, a concepção de leitura foi-se delineando. Ao definir o texto como conjunto de letras, de palavras, de frases, por exemplo, os alunos demonstram conceber a leitura como **decifração**, como **decodificação**.

O **professor** é quem **ensina**, quem dá a aula, quem explica, quem disciplina e o **aluno**, inversamente, é quem **aprende**, quem recebe a aula, a explicação, quem é disciplinado pelo professor, quem é assujeitado. O **ensino**, então, como **transmissão de conhecimento**, e a **aprendizagem como reprodução**.

Estas concepções, no entanto, não são fruto do acaso; pela verificação da prática de ensino a que estão submetidos estes alunos e pela análise dos questionários aplicados aos professores, que apresento a seguir, além da observação de aspectos sócio-histórico-ideológicos aí imbricados, pode-se explicá-las. As formações discursivas e ideológicas, caracterizadas neste capítulo, deixam claro que as concepções não poderiam ser outras. Num contexto de mecanização, de disciplinamento, de reprodução, de autoritarismo, a concepção de sujeito, principalmente, acaba por ser assim estabelecida. O fracasso escolar, no sentido por mim definido na fundamentação teórica e nas discussões deste capítulo, é consequência, portanto, deste contexto.

2.2.2 Análise das respostas ao questionário aplicado às professoras – relação discurso e prática pedagógica

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

(Paulo Freire. A importância do ato de ler - em três artigos que se completam)

Em função das discussões já feitas sobre o discurso e a prática pedagógica observados a partir dos dados — seja na primeira parte deste capítulo, quando do relato sobre a prática e ensino da leitura por alunos e professores, respectivamente, seja no início da segunda parte, quando da análise das respostas ao questionário aplicado junto aos alunos e ainda no capítulo I — faço agora um comentário mais sucinto sobre as respostas dos professores ao questionário a eles aplicado, evitando repetições e considerações desnecessárias ao reconhecimento da relação discurso x prática da leitura na escola.

Os propósitos da análise deste questionário seguem as orientações que antecedem a introdução desta segunda parte do capítulo.

Lembro que as professoras (nenhum homem), por vezes, são identificadas pelas abreviaturas PM (professora de Matemática) PH, (professora de História) e assim por diante (PC, de Ciências; PG, de Geografia; PP, de Português), facilitando a redação.

O questionário foi respondido, por elas, sem minha intervenção, em horário alternativo. Inicialmente li com elas, individualmente, cada uma das questões, esclarecendo as dúvidas. Não foi possível realizar entrevista para complementação e/ou esclarecimento das respostas ao questionário; assim, algumas respostas menos elaboradas acabam por deixar lacunas não preenchíveis.

Este questionário foi organizado em duas partes, a primeira de **identificação das professoras** e a segunda, sobre a **atuação docente** e sobre as **concepções de aluno, de leitura, de aprendizagem**. Para uma melhor observação da identificação das professoras, apresento um quadro que permite uma visão generalizada dos dados, como segue.

QUADRO 23 - Identificação das Professoras

Disciplinas	História	Geografia	Matemát.	Ciências	Português	Média dos dados
Grau de Instrução	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior
Experiência profissional	Escola Pública Est. e Mun.	Escola Pública Estadual	Escola Pública Estadual	Escola Pública Estadual	Escola Púb. Est., Mun. e Esc. Part.	Escola Pública Estadual
Tempo que leciona	19 anos	10 anos	12 anos	3 anos	32 anos	15 anos
Séries	5 ^a à 8 ^a e II grau	6 ^a a 8 ^a	5 ^a à 8 ^a			
Número de turmas	11	13	8	9	4	11
Média de alunos por turma	40	37	30	39	35	36

O grau de instrução é comum às cinco professoras: nível superior — o que, leva, em princípio, a uma perspectiva de boa formação para a prática pedagógica. Porém, se considerados os grandes problemas que são seguidamente levantados pelas partes envolvidas com a educação em respeito a currículos dos cursos de pedagogia e de licenciatura, a estágios de experiências, à má preparação dos professores destes cursos, à falta de recursos humanos e materiais (laboratórios, colégios de aplicação...), certamente a conclusão será outra. A título de ilustração, adianto uma informação obtida através do questionário em análise; sendo indagadas se em seu curso de formação havia sido trabalhado algum método de estudo de texto, as professoras foram unânimes na resposta negativa. Seria até compreensivo, dadas suas particularidades e concepção vigente da disciplina, não haver orientação sobre estudo de texto no curso de licenciatura em Matemática, mas, nas demais que prevêem manuseio diário de textos, fica difícil entender. Eis um dos graves entraves ao ensino de leitura no contexto escolar.

Com exceção da professora de Português, as demais não tinham experiência na rede particular de ensino. Três só trabalharam na rede estadual e duas também na municipal. Sabe-se, por intermédio de pesquisas, que as redes de ensino particular e pública têm características bastante distintas. Na primeira, o ensino, pelo simples fato de ser pago, embora não justificável, demanda maior atenção dos professores em resposta às exigências da direção da

escola e dos pais; não há greves; há disponibilidade de recursos humanos e materiais em maior quantidade e de melhor qualidade; os professores são periodicamente reciclados; há maiores possibilidades de pesquisas extraclasse, etc. Já na segunda, como o quadro é inferior em todos os aspectos, a qualidade de ensino é, certamente, mais prejudicada. O fato de as professoras não terem experiência na rede particular de ensino pode, de alguma forma, ter interferido em sua prática na rede pública, já que as exigências e preparação daquela, conforme colocado, são mais observadas, subsidiando melhor qualificação profissional.

As professoras, com exceção da de Português que já trabalhou também com o II grau, tinham somente experiência com as séries finais do I grau. Penso que a experiência com as séries iniciais pode contribuir para o melhor reconhecimento do desenvolvimento intelectual da criança facilitando o trabalho com os adolescentes/jovens no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Três anos era o menor tempo de experiência com o magistério pelas professoras participantes da pesquisa. A média era de 11 anos. Como o tempo de magistério da professora de Ciências era o menor (três anos) e como a prática dela observada, por mim e pelos alunos (segundo colocações nas respostas destes ao questionário), destacou-se no que diz respeito à forma de conduzir as explicações e no relacionamento com os alunos, parece não haver relação direta entre tempo de experiência e desempenho, ou seja, maior tempo não garante melhor desempenho. A professora de Português, que conta com 32 anos de magistério (maior tempo entre as participantes da pesquisa), não demonstrou melhor desempenho, o que ratifica a idéia. É importante observar que certamente a formação da professora de Ciências é bem mais recente, o que provavelmente lhe garantiu contato com teorias inovadoras.

Partindo do princípio de que a média de turmas atendidas pelas professoras é 11 e de alunos por turma é 36, portanto, aproximadamente 400 alunos, penso que qualquer trabalho docente fica de antemão, prejudicado, principalmente se consideradas as inúmeras atribuições do professor de 5ª à 8ª em relação a planejamento de aulas, organização de material, elaboração e correção de testes/provas/trabalhos, atribuição de notas, preenchimento do diário de classe, entre outras. Qual o tempo disponível para o aperfeiçoamento do professor, para leitura de textos pertinentes à reflexão e melhoria da prática pedagógica? Se o professor não conta com espaço para constituir-se sujeito-leitor, mais difícil será propiciar aos seus alunos condições para que eles se constituam. Como prever aulas mais elaboradas?

Estes dados são suficientes para uma verificação panorâmica do contexto em que estão inseridas as professoras participantes. Este é o lugar de onde falam, é o lugar onde atuam. Todas as considerações porventura feitas a partir dos dados levantados no relato da prática e no comentário dos discursos presentes nas respostas ao questionário aplicado devem ser relativizadas, uma vez que as formações discursivas e ideológicas estão imbricadas no contexto acima referido.

Seguem a apresentação e o comentário das respostas das professoras a cada uma das questões que compunham o questionário. Em função do número reduzido de participantes da pesquisa, e por serem representantes únicos de cada disciplina, apresento cada uma das respostas, se não *ipsis litteris*, ao menos a síntese das idéias que as compõem, não justificando quadros demonstrativos.

ATUAÇÃO DOCENTE

1.a) Adota livro didático junto à turma da pesquisa? Qual?

b) Usa outros materiais de consulta? Quais?

Os livros adotados pelas professoras já foram citados no relato da prática da leitura em sala de aula, na primeira parte deste capítulo, quando foram relatadas e comentadas questões a respeito.

Os livros didáticos de Português e de Matemática foram fornecidos pelo MEC. A professora de Português, em relação à primeira questão, item “b”, respondeu: *Sempre que necessário, recorre-se a um novo material de consulta. Impossível arrolar, por serem muitos.* Penso que poderia ter dito, ao menos, que tipo de material complementar utiliza, se outros livros didáticos, revistas, livros especializados, etc. A professora de Matemática, em relação ao mesmo item, disse apenas utilizar outros livros didáticos.

Para que os alunos tivessem o livro de Geografia, a professora intermediou a compra na livraria com desconto especial e junto a alunos que o utilizaram no ano anterior, por preço mais acessível e deixou alguns exemplares (do “livro do professor”) na biblioteca para os que preferissem fazer xerox; isso provocou muito transtorno, pois muitos alunos demoraram a conseguir o material e muito tempo foi tomado das aulas para tratarem do assunto; alguns

chegaram ao final do semestre sem o livro. Como as aulas de Geografia seguiam, quase linearmente, o livro didático, os alunos que não o tinham ou acompanhavam o estudo junto com um colega ou apenas ouvindo a leitura explicativa da professora, conforme já relatado. Como material de consulta, a professora disse utilizar *revistas, ISTOÉ, VEJA, jornais, livros de vários autores* - o que devia servir de fonte para as informações que transmitia durante suas aulas no período de coleta de dados. A televisão (noticiários, programas de reportagens...) era, também, bastante referendada.

Embora a professora de História tenha respondido negativamente a esta questão, pelo menos no primeiro semestre, período em que acompanhei as atividades, ela adotou o livro "História Integrada", providenciando xerox, de cada um dos capítulos em estudo, que eram pagos pelos alunos. A professora deve ter dito que não adotava livro por entender que o fato de fazer cópias de partes dele não era suficiente para considerar o livro como um todo. A forma de utilização do livro também foi relatada anteriormente. Como material de consulta, a professora citou: *atlas histórico, jornais, revistas, entrevistas, vídeo*. No primeiro semestre, levou os alunos à sala de vídeo para assistirem "Carlota Joaquina", quando houve muita conversa em demonstração de desinteresse; o filme, embora suscitasse grande discussão e relação com o tema em estudo, foi muito pouco explorado.

A professora de Ciências utilizava dois livros, basicamente, para a preparação/elaboração dos textos e exercícios a serem usados nas aulas. Após explicação do conteúdo em estudo, ela ditava um texto que sintetizava suas preleções; este texto era elaborado (simultaneamente ao ditado) a partir dos dois livros. Sobre a elaboração deste texto fiz comentário também na primeira parte deste capítulo. Ela citou ainda o livro didático de *Marques e Porto* e, para outras consultas, a revista *Superinteressante*. Numa das aulas, utilizou um filme (não registrei o título) do "Globo Ciência" sobre a procriação animal, fazendo comentário logo após e durante as aulas que se seguiram.

2. Você segue alguma linha metodológica específica? Qual? Por quê?

As professoras de Português e de Matemática restringiram-se a um "não" e as de História e de Ciências responderam negativamente também, mas justificaram suas respostas. A PH respondeu: *Não, não sigo nenhuma linha porque depende do assunto a ser trabalhado e também da turma em que vai se trabalhar*. Como a pergunta referia-se a uma linha metodológica "específica", a professora deve ter dito que não segue nenhuma linha específica,

mas segue alguma(s) linha(s) pois, segundo ela, *depende do assunto a ser trabalhado e também da turma em que vai se trabalhar*, de onde concluiu que, conforme assunto e turma, há uma linha a seguir. A PC justificou não utilizar nenhuma linha metodológica, em especial, por achar que *não existe uma linha ideal*, o que a levava a fazer *uma mistura dessas linhas*.

Com argumento semelhante ao da PH, a professora de Geografia declarou: *depende da clientela sim, outras não. Trabalho conforme a realidade do grupo*. As características (quais seriam?) da turma (“clientela”) eram determinantes para a utilização ou não de uma linha metodológica específica.

Assim, as professoras acabaram não respondendo qual linha metodológica utilizavam. Haveria alguma linha metodológica? Haveria clareza sobre as possíveis metodologias a serem utilizadas? Haveria conscientização sobre a importância do uso de metodologia conveniente ao sucesso escolar?

As respostas dadas, por outro lado, levam à dúvida quanto à compreensão da questão. Embora nenhuma das professoras tenha solicitado esclarecimento desta, especificamente, pode ter havido dificuldade em interpretá-la. Conforme coloquei na introdução da análise dos questionários das professoras, todas as questões foram explicadas para cada uma delas; talvez não suficientemente.

3. Qual sua opinião sobre reuniões pedagógicas, conselhos de classe, encontros para estudos, cursos?

Segundo PH, PG, PM, e PC, os encontros referidos na questão soam positivamente: *acho necessário e de grande importância; é muito bom; devem acontecer sempre; acho importantíssimo*. Os qualificativos utilizados (“grande importância”, “muito bom”, “sempre”, “importantíssimo”) denotam importância significativa. Como a PP usou a expressão “inovação” logo no início de sua resposta à indagação feita (“qual sua opinião”) e justificou a expressão (*tendo em vista a troca de idéias que esses encontros oportunizam*), acredito que tenha atribuído, igualmente, sentido positivo à referida expressão como qualidade dos encontros.

Há unanimidade nas respostas ao considerarem que estes encontros representam espaço para troca de idéias e/ou de experiências. A PP refere-se apenas à troca de idéias e a de

M à troca de idéias e de experiências, enquanto que as demais (G, H, C) mencionam somente a troca de experiências. Parece mais patente a necessidade que o professor tem de conhecer mais alternativas para a prática pedagógica do que a teoria propriamente, solicitação que, aliás, é comum em encontros como os que foram citados na questão. A carência de conhecimento da prática, penso, é conseqüência dos déficits deixados pelos cursos de formação. Os chamados estágios de experiências realizados durante os cursos de licenciatura deixam muito a desejar, segundo depoimentos de professores e críticos da educação, enquanto oportunidade de exercício do magistério. São, normalmente, momentos (pouquíssimos: em torno de 8 aulas ministradas por licenciando) “artificiais” de ensino-aprendizagem onde os licenciandos planejam (em grupos de 4 ou 5 alunos), assistem e ministram aulas a partir de conteúdos previamente fixados, sob o olhar avaliador do professor orientador. A preocupação do aluno-mestre é de dar conta das orientações recebidas, de seguir os modelos estudados, e a do professor, a de avaliar para aferir uma nota. Como alternativa, um grupo de professoras da UFSC (dos departamentos de Linguística e do MEN), elaborou um projeto que previa um estágio para licenciandas de Letras com o intuito de criar oportunidade real de magistério, cuja característica, entre outras, o diferenciavam do estágio padrão existente. Sendo aprovado pelo PROLICEN (Programa de Licenciatura), o projeto foi executado no segundo semestre de 1996. Participei dele como parte da disciplina “Redação - uma experiência de laboratório” - ministrada pela minha orientadora -, simultaneamente ao trabalho do LABORE (Laboratório Redacional), cujas experiências são relatadas no capítulo III. Os resultados foram muito positivos e mostraram que é possível uma melhor preparação dos futuros mestres anteriormente à experiência profissional.

Outra observação comum às professoras é que os encontros são considerados oportunidade de reciclagem: *... para que possamos nos reciclar; É muito bom, porque o professor é um eterno estudante, ...; Podemos aprimorar nossos conhecimentos e ...; permitem uma reciclagem de conhecimento; É através dessas reuniões que conseguimos (professores) trocar experiências, de ver nossos erros, conhecer mais o aluno, etc..* De acordo com Aurélio Buarque de Holanda (Novo Dicionário da Língua Portuguesa), a palavra reciclagem significa “atualização pedagógica, cultural, etc., para se obterem melhores resultados”, não só pelas citações destacadas mas, ainda, pelas outras colocações das professoras quando das respostas à questão em análise, fica clara a concepção dos encontros pedagógicos como possibilidade de reciclagem. Fica implícita a constatação da necessidade de atualização para melhor desempenho pedagógico.

As professoras de História e de Ciências chamaram a atenção para o fato de os encontros oportunizarem maior conhecimento sobre os alunos com quem trabalham.

Pelas respostas dadas a esta questão, as professoras demonstraram muita receptividade aos momentos de encontros pedagógicos pois acreditam que proporcionam melhoria do ensino. Uma delas, no entanto, colocando uma observação entre parênteses: (*Às vezes é um saco!*), disse, segundo minha interpretação, que estes encontros, por vezes, são desagradáveis - o que não implica, necessariamente, que deixe de considerá-los frutíferos.

4. Para você quem é o aluno?

As respostas são sucintas e objetivas.

Para a PH o aluno é *um ser em desenvolvimento, que precisa de suporte, de apoio, orientação, conteúdo, etc., enfim de ajuda para que o seu amanhã seja mais promissor*. A professora parece não prever troca: ele (o aluno) precisa de tudo, eu (o professor) dou tudo; ele é carente, eu supro a carência. Bem no estilo do Discurso Pedagógico descrito por Eni Orlandi e de acordo com o “estatuto de tutelado, de irresponsável que a escola, em consonância com a sociedade, atribui à criança”, segundo Foucambert (1994:100). O discurso da professora mostra-se, em parte, coerente com sua prática. Durante as aulas desta disciplina que acompanhei, havia uma preocupação em “dar” o conteúdo, em explicar a matéria, por outro lado, a professora exigia que os alunos explicassem os textos em leitura sem lhes permitir espaço de constituição de sujeitos-leitores, conforme relato anterior à análise dos questionários. Os próprios textos utilizados inviabilizavam, praticamente, uma leitura efetiva em função do vocabulário (muito denso) e da linguagem (demasiado científica) que lhes eram comuns. A intenção parecia ser a de esgotar os conteúdos, simplesmente.

Conceber o aluno como *ser em desenvolvimento*, no sentido colocado pela professora, é não considerar também o contexto social, segundo Foucambert:

Tratar as crianças como indivíduos em gestação porque estão na escola significa não ver nelas uma parte viva do corpo social, capaz de expectativas e projetos em relação ao conjunto dessa sociedade. Assim, são mantidos fora da escola os aspectos mais essenciais que o real propõe ao corpo social, aos indivíduos e necessariamente às crianças. A violência, o racismo, a miséria, o trabalho alienante, as cidades-dormitório, o consumismo para esquecer – a escola funciona como se tudo isso não existisse, como se, antes de tudo, fosse preciso armar a criança para que ela enfrente essa realidade. Mas como armá-la fora dessa realidade? E trata-se

realmente de armá-la? Nesse caso, não restará outra solução que a busca do sucesso individual, a fuga. (ibid, 101)

Ao dizer que o aluno precisa de *ajuda para que o seu amanhã seja mais promissor*, a professora implica a concepção da aprendizagem escolar como possibilidade de melhoria de vida, em conformidade com o que é frequentemente entendido: a aprendizagem escolar significa, para os alunos das classes desfavorecidas, a possibilidade de avançar na escala social e, para os alunos das classes privilegiadas, desenvolvimento intelectual. (Foucambert, 1994; Soares, 1989)

O aluno é visto semelhantemente pelas professoras de Geografia e de Português; respectivamente: *É um receptor de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, nós também aprendemos com eles; Pessoa que está buscando receber as orientações necessárias na aquisição de conhecimentos que possibilitem a abertura de caminhos para o sucesso na vida.*

Há um reconhecimento do potencial do aluno, de sua capacidade, pelas professoras de Ciências e de Matemática: *É uma pessoa, com uma grande bagagem de conhecimento, que tem vivências diferentes e sede em aprender.; O aluno é o que é de mais importante dentro da escola.; Ele é um ser ativo, inteligente, com capacidade de se desenvolver em vários aspectos.* Assim concebido, o aluno é visto como potencialmente capaz de participar, de interagir, de tornar-se interlocutor do discurso em sala de aula, de constituir-se sujeito-leitor; e na prática? Por razões já comentadas na ocasião do relato sobre a prática observada, inclusive as colocadas a respeito do quadro de identificação das professoras, no início desta análise, elas demonstraram preocupação maior com o repasse das informações do que propriamente em criar situações de interlocução, de interação.

Além da concepção de aluno referida, a PC teceu críticas ao ensino vigente: *Só que esse ensino que está aí, faz deles meros Bancos de Depósitos. A sala de aula, o professor, o conteúdo estão sem tempero.* Ao definir o aluno como “banco de depósito”, faz referência à definição de educação bancária por Freire, cuja teoria apresentei e comentei no capítulo I. Diz também que todo o contexto escolar está “sem tempero”: conclusão acertada, a meu ver, pelo que observei na pesquisa e pelas críticas ao ensino escolar.

5. Como você acha que deve ser a relação professor/aluno?

A direção das respostas foi mais no sentido do relacionamento pessoal do que no sentido da relação pedagógica, porém com o intuito de garantir melhor desempenho escolar. Os qualificativos mais citados para a relação professor/aluno referiam-se à necessidade de amizade e respeito.

Utilizando verbos no futuro do pretérito do modo indicativo (deveria, precisaria) e pretérito imperfeito do modo subjuntivo (repassasse, complementasse) a PH diz como acredita que deveria ser a relação professor/aluno, transparecendo, a partir das formas verbais, que, contrariamente, esta relação é de outra forma que não a descrita: *Deveria haver uma grande sintonia, o aluno precisaria que o professor não só lhe repassasse conteúdos, mas que complementasse muitas vezes aquilo que lhes falta, na maioria das vezes em casa..* A concepção de ensino como repasse de conteúdos, comentada na questão anterior, é ratificada, como também a de aluno enquanto “ser” que precisa de ajuda. Ao enunciar a necessidade de *uma grande sintonia*, parece que a professora, contraditoriamente, prevê uma interação entre educador e educando.

De muita amizade (...) deve ser a relação professor/aluno para a PG, segundo sua resposta, que é complementada: *Se o aluno gostar de mim, gostará da minha matéria.* A idéia de que o aluno relaciona o professor com o gosto pela disciplina foi evidenciada, também, por alguns dos alunos que preencheram o questionário aplicado ao corpo discente, porém, esta relação está mais vinculada ao aspecto pedagógico do que ao pessoal; alegando gostar mais de determinadas disciplinas, os alunos assim justificaram: *porque elas (referindo-se às professoras de M, P, C) explicam muito bem, e nos faz entender a matéria; porque são as professoras (de P, C) que mais explicam, e fazem aula diferente; porque a professora (de M) explica melhor e é legal com todo mundo; eu gosto mais da matéria de Português, porque a professora se expressa melhor, agente entende sem dificuldade, pelo menos eu intendo.* Mais do que amizade e consideração pelos alunos, certamente, o professor precisa de estratégias de ensino.

Na ótica da professora de Matemática: *O principal na relação professor-aluno é o professor mostrar responsabilidade, honestidade, confiança e respeito pelas outras pessoas, porque só assim terá a estima deles. Os alunos sentem, rapidamente, uma falta de sinceridade, uma desonestidade, uma injustiça do professor. A maneira pela qual dizemos alguma coisa ou permanecemos calados, agimos ou deixamos de agir, reflete muito nos alunos.* Acredito que por falta de melhor elaboração da redação, a professora refere-se a

“outras pessoas” como sendo outras além dos alunos, o que provoca um estranhamento na resposta. As considerações que faz sobre qualificativos, tais como, honestidade, confiança, responsabilidade, respeito e justiça, como relevantes na relação com os alunos, denotam o que Vygotsky diz dos aspectos afetivos citados no capítulo I, em relação à teoria do autor.

Para a professora de Ciências, a relação professor/aluno *deve ser de respeito. Onde há respeito, há troca, amizade, etc.* A concepção desta professora identifica-se com a da professora de Matemática, excetuando-se a idéia de troca, de reciprocidade, de interação prevista por aquela.

Já a professora de Português acredita que a relação deva *ser bem natural, amigável, para que o aluno se sinta à vontade, desperte e dirima suas dúvidas, sem aquele atropelo único de cobrança.* A distinção de sua resposta em relação às demais está no fato de atribuir à naturalidade e à amizade entre professor e aluno a possibilidade de “despertar e dirimir” dúvidas dos alunos, ou seja, oportunidade de criar clima propício à aprendizagem, ao que completa: *sem atropelo único de cobrança.* A expressão “único” permite pensar-se na legitimidade da cobrança por parte da professora. Fica ainda uma questão: o que significará uma relação “bem natural” para a professora?

6. Enquanto professora (de P, M, H, G, ou de C), o que você entende por texto?

Com exceção da professora de Português, curiosamente, as demais concebem o texto mais amplamente do que o relativo a um material escrito constituído de mensagem.

Para a professora de História, *texto é tudo aquilo que eu procuro repassar para os meus alunos, não importa a forma.* Novamente a idéia desta professora sobre o ensino como repasse de conteúdos; uma vez mais o ensino unilateral, autoritário, no sentido de Orlandi, anulando o espaço de interlocução do aluno. É interessante o entendimento de texto não restrito ao material impresso.

Em Geografia, segundo a professora que a representa nesta pesquisa, *o texto é o esclarecimento de determinado assunto.* A expressão “esclarecimento” leva-me à concepção de texto como instrumento de informação; a partir do texto esclareço minhas dúvidas, talvez, tomo conhecimento de algo até então desconhecido, i.é, o texto como fonte unicamente, e não como objeto de atribuição de sentidos outros.

A professora de Matemática responde: *uma aula expositiva dialogada, por exemplo, para mim é um texto, ou seja, é todo o contexto*. Ao referir-se à aula expositiva dialogada como exemplo, a professora relaciona texto a uma situação interativa entre professor e aluno, texto seria, então, a enunciação do professor em interação com a enunciação do aluno. O texto, aqui, é oral.

Mais ampla parece ser a concepção de texto pela professora de Ciências: *texto é tudo aquilo que faz com que o aluno leia e interprete*. Se consideradas as concepções de leitura por Orlandi (1993) apresentadas em minha fundamentação teórica e as de Leffa, Freire e Foucambert, entre outras por mim referidas no decorrer do trabalho, o texto terá, segundo a PC, uma conotação bastante eclética.

Finalmente, a professora de Português restringe o texto à *página escrita que contém mensagem*. Pensar no texto exclusivamente como material impresso que contenha mensagem é concebê-lo como objeto que permite apenas extração do significado (mensagem) nele colocado, é desconsiderar a atribuição de significado pelo leitor e, mais ainda, a interação leitor/texto/autor, conforme Leffa. Ao delimitar o texto a uma página, mais reduzida torna-se sua concepção. Enquanto professora de Português, espera-se uma visão menos restrita de texto. Quero acreditar que a concepção de texto assim colocada, deu-se muito mais pela preocupação em acertar as palavras na definição do que exatamente pela visão propriamente existente a respeito de texto, embora os textos utilizados para estudo em sala de aula, durante o período de observação, se identificassem, pelo material e pela prática pedagógica, com o modelo descrito pela professora.

7. No(s) curso(s) de sua formação foi trabalhado algum método de estudo de texto?

Foram unânimes nas respostas, as cinco professoras, ao afirmarem não ter sido trabalhado nenhum estudo de texto em seus cursos de formação. A PH disse ainda que *seria uma sugestão para futuros estudos* e a PG julgou: *Foi muito negativo, principalmente no meu curso que tem muito texto interpretativo*.

Em relação à sugestão da PH, em agosto do ano passado (1996), portanto após o período de coleta de dados da pesquisa, trabalhei com os professores do colégio (de 1ª à 8ª

séries), num “dia de estudos”¹⁷, fatores que constituem o processo de leitura, estratégias de leitura e aspectos importantes a serem considerados para o estudo de texto. Desde o primeiro contato com a direção da escola, quando tratei da possibilidade de realização da pesquisa, coloquei-me à disposição para eventual trabalho de orientação aos professores. Para minha surpresa, a iniciativa precisou ser tomada por mim, preocupada que estava pelos rumos do trabalho com a leitura e intencionada em retribuir de alguma forma o favor que me fizeram ao abrirem as portas para o meu trabalho. A direção concordou, então, em convocar os professores para o encontro que foi caracterizado, em comunicação através de um cartaz, como sendo uma reunião, cuja pauta também não fora explicitada. As professoras de H e de M não compareceram ao encontro e a de G somente pela manhã. A PC saiu mais cedo no período da tarde, solicitando cópia e orientação do conteúdo a ser tratado durante sua ausência e a PP participou de todo o trabalho. Estiveram presentes menos da metade dos professores previstos. Situações semelhantes são verificadas na rotina escolar e nos momentos (que já são poucos) estabelecidos para estudo, “reuniões pedagógicas”, conselhos de classe e outros. Lembro que algumas professoras trabalham também em outras escolas, o que dificulta sua participação nos encontros em períodos opostos aos de sua atividade no colégio.

Com estas considerações, não pretendo condenar o professor nem torná-lo vítima, como propõe Vasconcellos (1996:26), quero antes mostrar uma realidade e, acima de tudo, colaborar com a conscientização e a busca de superação.

8. Você trabalha leitura em sua disciplina? Se positivo, de que forma?

PM diz trabalhar *muito pouco* a leitura em sua disciplina, a PC diz que trabalha às vezes e as demais apenas afirmam trabalhar.

Somente a PC menciona estratégia de interação com o aluno na leitura do texto: *Quando formulo um texto*¹⁸ *e distribuo para os alunos, eu faço eles lerem em voz alta e discutimos*. Os procedimentos descritos estão de acordo com a prática observada. Antes mesmo da discussão sobre o texto, o conteúdo que o constitui já tem sido trabalhado pela professora através de exposição dialogada, com a ajuda de exemplos, ilustrações, esquemas. A

¹⁷ Previsto para encontros bimestrais dos professores da rede pública estadual.

¹⁸ Refere-se à elaboração de textos a partir de colagem de parágrafos reproduzidos de dois livros didáticos (já citados), cujo resultado foi comentado na primeira parte deste capítulo.

discussão sobre o texto passa mais por uma retomada do conteúdo, das informações fornecidas pelo texto baseada em perguntas do tipo: o quê? quanto? como? onde? por quê?

Através do discurso da PH pode-se observar a superficialidade da leitura em sua aula: *Às vezes, um aluno lê o conteúdo para todos...* (para todos, não para si) *que acompanham o texto...* (que acompanham o texto, palavra por palavra, ponto por ponto, numa leitura mecânica, linear), *outras vezes se faz a leitura silenciosa...* (silenciosa em contraposição à oral, mas em tempo reduzido e sem articulação), *ou ainda eu leio...* (“lê” no lugar do aluno e explica o que entendeu, fornece sua interpretação do texto/trecho lido) *e os alunos acompanham* (ou melhor, lêem e escutam passivamente a “leitura” da professora). No relato da prática da leitura fiz várias considerações a respeito da leitura na aula de H, não justificando repeti-las.

Marcas da leitura como processo mecânico também são verificadas na resposta da PG: *Mando lerem em casa e marcar as palavras que não entenderam para depois nós trabalharmos em aula. Também mando ler em silêncio.* O texto aqui parece ser tomado, estritamente, como objeto de decodificação: entendendo o significado das palavras, o leitor entende o texto, daí a preocupação em “trabalhar em aula” as palavras do texto. Pela prática que observei, há sim referência ao significado das palavras, mas há mais o cuidado de garantir que os alunos marquem, no livro, frases, parágrafos, trechos, enfim, que *devem estudar porque vão cair na prova.* Embora estes níveis lingüísticos (frase, parágrafos, trechos), pela ordem hierárquica, sejam superiores ao da palavra, denotam, igualmente, o mecanicismo da leitura pela forma como são trabalhados. Aqui também há um apagamento do aluno enquanto sujeito-leitor: *marquem este parágrafo, que vai da palavra “segunda” até a palavra “econômico” que é importante para a prova.* (Fala da professora em referência ao terceiro parágrafo da página 17 do livro didático, na aula de 10/04/96):

Acredito que as referências à leitura silenciosa pela PG e pela PH foram influenciadas por minhas preleções sobre a necessidade de criarem espaço de leitura individual em sala de aula possibilitando a interação do aluno com o texto.

Como as aulas de M baseiam-se na descrição de procedimentos das operações matemáticas através de exemplos e através de resolução de exercícios, o texto lingüístico escrito, apresentado pelo livro didático é inexpressivo (já que adotado apresenta pouquíssima descrição de situação problema, pouquíssima contextualização). O livro parece adequado ao método utilizado pela professora que diz: *Quase sempre procuro expor o conteúdo no quadro,*

através de exemplos, onde não há necessidade de ler a teoria. Trabalho mais com a resolução de testes. Intervindo no processo da aula de M, sugeri exercícios que previam o texto linguístico como auxiliar para a compreensão e concretização dos problemas matemático; conforme relato na primeira parte deste capítulo.

Ao dizer que a leitura é trabalhada *de forma variada, inclusive, “hora da notícia”, com leitura de notícias de jornal*, a PP consegue responder evasivamente à questão. Dizer “de forma variada” é não especificar formas, é não dizer o que é. E a ‘hora da notícia’? Como a leitura da notícia do jornal é processada? Estrategicamente, parece, a professora disse tudo sem nada dizer.

9. Qual a função da leitura em sua disciplina?

a) Quais os objetivos?

b) O que significa interpretar texto?

Novamente as professoras não demonstraram preocupação com a necessidade de interação no ato da leitura; segundo suas respostas, a leitura implica memorização (PC), decodificação (PC), extração de significado (PP, PG, PH, PC), atribuição de significado (PP), reconhecimento de informação (todas), é instrumento de aprendizagem (PG, PM, PC, PH), e só. A relação dialógica não é prevista. Não há perspectiva de interação do aluno leitor com o autor, nem com o professor, nem com o texto; quando muito, o aluno atribui significado ao texto, sem que haja troca, sem que haja interlocução.

O item “b” da questão, que indaga a concepção que as professoras têm sobre interpretação de texto, foi respondido somente pela PP: *Captar a mensagem do texto*, que expressa o entendimento de leitura como extração de significado; o sentido está posto no texto, basta que, lendo, o leitor consiga extrair-lo, consiga sacá-lo. (Leffa, Kleiman, Orlandi) O termo “captar”, pelo uso mais corrente, remete à absorção, à transferência da idéia colocada no texto para a mente do leitor através de um processo mecânico, embora possa também ser utilizado no sentido de apreensão, de compreensão da idéia (Aurélio Buarque de Hollanda, Novo Dicionário da Língua Portuguesa), que implicaria trabalho do leitor. Que assim seja!

A PH diz, também, que não consegue imaginar *nada* sem leitura e que *é impossível alguém tomar conhecimento de fatos históricos sem saber ler*. É sabido que existem muitas

outras formas de conhecer-se fatos históricos distintamente da leitura de escritos à qual, certamente, refere-se, tais como, estratégias muito usadas pela televisão e pelo cinema.¹⁹ Certamente a intenção era de ressaltar a importância da leitura como instrumento para o conhecimento de fatos históricos.

Antecipação do ‘assunto’ à explicação é um outro objetivo, elencado pela PG: *Na hora que eu explico eles já estarão mais ou menos por dentro do assunto*. Só que esta leitura de antecipação do conteúdo é orientada para ser feita em casa e, conforme depoimentos de alunos, professores e pais, e de acordo com pesquisas na área da educação de classe popular, raramente este tipo de atividade é feita no domicílio; lá, o aluno faz, mais comumente, as tarefas que devem ser apresentadas para efeito de nota, o que não é o caso, pelo que observei da prática.

Pensando na leitura como habilidade bem mais (ou exclusivamente) necessária às demais matérias, a PM diz que *o aluno deve ler o conteúdo a ser estudado, porque assim ele cria o hábito de estudar, essenciais [sic.] a uma aprendizagem [sic.] independente da matemática*. Em sua concepção, a leitura é igualmente realizada para antecipação do conteúdo a ser estudado (grifo meu) e é lendo desta forma que o aluno cria o hábito de estudar.

A restrição da leitura às outras disciplinas é confirmada pela prática, conforme relato anterior. No entanto, ficam evidenciadas, da mesma forma pela prática observada, as situações de leitura durante as aulas de Matemática em que, como nas outras disciplinas, há assunção da constituição de sujeitamento do leitor pela professora em lugar do aluno. Na maioria das vezes em que há dúvidas sobre quaisquer questões de exercício, sobre qualquer parte do conteúdo em estudo e, até mesmo, antes que as dúvidas emerjam, as professoras adiantam-se explicando “o que a questão, o trecho, o conteúdo quer indagar ou dizer”, numa demonstração de postura paternalista — como a que se refere Orlandi (1987) ao falar do Discurso Pedagógico.

“Fixação” de conteúdo é o objetivo da leitura mais enfatizado pela PC, cuja concepção confirma-se pela prática. O objetivo da leitura em Ciências, segundo a professora, é *ativar a memória, gravar os conhecimentos, associando com a vida da gente*. A função da leitura, então, é possibilitar a memorização. E, em Ciências, haja capacidade de memorização, pois os conteúdos a serem “gravados” são muitos, e caracterizados por terminologia muito

¹⁹ (Programas educativos, por exemplo, inclusive, atualmente, no estado de Santa Catarina, tem sido passado, diariamente, o documentário sobre a história do estado pela RBS TV)

específica, repleta de afixos pouco utilizados no cotidiano dos alunos, conforme já relatado e comentado.

10. Descreva os procedimentos desenvolvidos em:

- a) Aula relativa a conteúdo novo
- b) Aula de “fixação” de conteúdo
- c) Aplicação de prova/teste/trabalho

Solicitei a descrição de procedimentos das três situações da prática escolar, acima elencadas, tencionando verificar como seria descrita, principalmente, a prática da leitura, não apenas dos textos condutores dos conteúdos das diversas disciplinas, *stricto sensu*, mas também da leitura de questões de exercícios e avaliações, leitura de enciclopédias, dicionário, mapas, gráficos, gravuras, etc. Muito pouco sobre os procedimentos de leitura destes materiais foi descrito; ou pelo fato das professoras não lembrarem de descrevê-los ou pela sua inexpressiva ocorrência. A segunda hipótese parece dar mais conta da realidade; pela observação participante que realizei, pude constatar a carência de uso de material diverso e de oportunidade de leitura pelo aluno. Mesmo a leitura dos comandos de exercícios, mesmo a leitura das questões de interpretação dos textos, são “traduzidas” pelas professoras muitas vezes antes mesmo de serem questionadas pelos alunos, conforme já comentado. O professor está sempre prestes a explicar, a ensinar, a transmitir (*Na primeira questão vocês têm que dizer ...*) e o aluno sempre no aguardo das informações e saneamento de dúvidas (*O que é pra fazer da quarta questão, professora?*)

a) Aula relativa a conteúdo novo

A descrição da aula relativa a conteúdo novo feita pela PH (*Distribuição de texto xerocado para os alunos; descrevo resumidamente o que se vai estudar; leitura, com a interpretação do conteúdo; atividades.*) (grifo meu) está de acordo com a prática observada, e como esta foi amplamente comentada no momento do relato na primeira parte deste capítulo, chamo apenas a atenção para o fato da interpretação a que se refere, ser basicamente efetuada por ela e para o fato das atividades restringirem-se aos questionários, que são respondidos individualmente ou em grupos, sem discussão, sem troca.

Não foi possível saber quais os procedimentos da aula de Geografia sobre conteúdo novo pois a professora disse apenas: *primeiro faço o aluno ler o conteúdo em casa e pesquisar alguma coisa sobre o assunto*. E o depois, que deveria sintetizar as atividades da aula? Sobre a antecipação de conhecimento a respeito do conteúdo a ser trabalhado, através de leitura do texto próprio, comentei na questão anterior.

O procedimento em Matemática foi descrito somente pelo indicativo de *expositiva-dialogada*, também já comentado.

Demonstrando centralizar as atividades, a PC responde: *Coloco o título no quadro. Faço perguntas. Do conhecimento deles eu vou tentando desmistificar. Depois dito um texto e vou explicando*. (Grifos meus) Pelas formas verbais utilizadas, a professora deixa transparecer o quanto se faz sujeito em lugar do aluno; todo o procedimento relatado está centrado na pessoa dela. Porém, pelo que observei de sua prática, e conforme comentei anteriormente, é freqüente a tentativa de envolver os alunos nas atividades; significativos são os momentos de interação. Analisando o discurso aqui, temos uma compreensão diferenciada da realidade.

Procurando não identificar sua resposta, acredito, a PP descreve os procedimentos em uma aula de conteúdo novo: *Encaminha-se o assunto de forma que o interesse do aluno seja despertado, buscando exemplos do dia a dia*. A resposta foi dada mas a informação solicitada, omitida. Quais os procedimentos?

b) Aula de “fixação” de conteúdo

A “fixação” de conteúdo pela PG, segundo sua resposta, é feita através da *revisão do conteúdo dado, e rever [sic!] o que eles não entenderam* (ou seja, são duas as circunstâncias de revisão implicadas na fixação da matéria: de todo o conteúdo “dado”, e de aspectos, ou partes que não tenham sido bem esclarecidas); pela PM, através de *exercícios desenvolvidos e trabalhados em sala de aula com correção*; pela PC, através de *questionário* e pela PP, através de *Pesquisa, apresentação em grande grupo, contribuições espontâneas, exercícios de fixação*.

Embora os procedimentos não tenham ficado muito claros, observa-se que as respostas escondem a prática da memorização, comum às atividades de fixação de conteúdo

nas aulas observadas, através, na maioria das vezes, de exercícios estruturais, de questionários cujas questões mudam a seqüência, a forma, mas são repetidas em essência, e de arguições do tipo “o que”, “quando”, “como”, “quem”.

A PH não respondeu ao item.

Não foi explicitada a prática da leitura em relação à fixação de conteúdo, conforme minha previsão.

c) Aplicação de prova/teste/trabalho

Ao invés de citar os procedimentos da aplicação de prova/teste/trabalho, a PG disse qual o objetivo destas avaliações: *verificar o que o aluno entendeu do assunto trabalhado*. Já a PM falou sobre o material utilizado nas atividades citadas e se eram realizadas com ou sem consulta: *Provas e testes mimeografados sem consulta. Os trabalhos, quando dados, geralmente é [sic!] com consulta de material*. Em Português, segundo a professora, os procedimentos são: *Comunicação oral, de preferência, em forma de teatro criativo e testes escritos*. E, em Ciências, a aula caracterizada pela questão foi assim descrita: *Prova mimeografada, fila A e B. Entrego a prova para os alunos. Algumas vezes releio a prova com eles*.

Parece que somente a PC teve a compreensão do que a questão solicitava. Também apenas esta professora referiu-se à atividade de leitura e à interação com os alunos (*releio a prova com eles*). (grifo meu)

11. Faça uma apreciação sobre o processo de avaliação que utiliza.

Em História, Matemática e Português, as professoras, segundo suas respostas, consideram outros aspectos além dos resultados de provas/testes/trabalhos para a avaliação, e em Geografia e Ciências, há restrição a estes instrumentos. Com exceção da professora de Ciências, as demais não levaram em consideração à solicitação de apreciação, que implica valoração, julgamento, sobre o processo de avaliação utilizado, demonstrando falta de atenção ao comando, atitude tão comum aos alunos e que levam à redução de suas notas, por isso, muitas vezes, à reprovação. Questão de leitura!

O processamento dos aspectos observados para efeito de nota, não foi descrito. Como será, por exemplo, a transformação do interesse demonstrado em sala de aula, em nota?

A PH diz fazer a avaliação do aluno *de acordo com o que ele produziu no bimestre: interesse em sala de aula; trabalho de pesquisa; teste escrito; ...*; a de M, a partir de *testes, provas, participação e interesse do aluno em sala de aula*; e a de P diz que *o aluno é avaliado em todos os momentos de manifestação, que acima de tudo não há cobrança de “gramática pela gramática”, que cada manifestação do aluno é avaliada e que é sempre oportunizada uma recuperação dos conhecimentos não assimilados*. A “não cobrança de ‘gramática pela gramática’” contradiz a prática observada; no final do semestre em que realizei a coleta de dados, a professora fez uma revisão do conteúdo estudado, que deveria constar da prova final, retomando, exclusivamente, questões gramaticais: letras, fonemas, sílaba, frase, oração, período. Esta aula foi descrita e comentada no relato da prática desta disciplina.

A PG caracteriza as questões: *Em minhas avaliações procuro colocar questões difíceis, médias e razoáveis*; o grau de dificuldade, pelo que a professora comentava a respeito, está associado aos tipos de questões descritivas/dissertativas ou objetivas (assinalar respostas corretas ou incorretas, relacionar colunas, numerar...), sendo que, preferencialmente, fazia questões objetivas. Os resultados das avaliações deixavam-na indignada (segundo seu próprio depoimento em conselho de classe) pois, mesmo fazendo questões fáceis (questões objetivas) os alunos tiravam notas baixas; o que não considerava é que mesmo questões objetivas implicam em conhecimento, a não ser que se conte com a “sorte”, o que não é difícil, já que, por exemplo, em questões onde hajam duas opções, a probabilidade de acerto, mesmo desconhecendo o conteúdo, é de 50%. Entre parênteses, a PG comentou: *Eu sempre gosto de fazer com que o aluno entenda a minha matéria e também aprenda a gostar dela. E consegue?*

Única a fazer uma apreciação sobre o processo de avaliação, a PC assim se manifestou: *Sinceramente, acho médio. Porque faço trabalhos em grupo em sala de aula, faço provas de consulta, não apenas provas descritivas, mas também provas com questões objetivas*. Como a PG, a de C demonstra considerar relevante o tipo de questão para o melhor resultado da avaliação, inclusive parece atribuir maior valor às questões objetivas (ao menos no sentido de beneficiar, de alguma forma, o aluno) em comparação com as descritivas.

No capítulo III, apresento uma experiência vivenciada por mim como alternativa de avaliação. O trabalho demonstra que é possível uma renovação do sistema de avaliação. O

cuidado maior é com o envolvimento dos educandos (aprendizes em oficinas profissionalizantes) no processo avaliativo. Destacam-se a auto e a hétero-avaliação.

12. Em sua disciplina, o que significa ser um “aluno bom”? E um “aluno fraco”

A PH definiu apenas “aluno fraco”: *O aluno que não tem interesse; o aluno que não tenta fazer nada, porque diz que não sabe.* É importante retomar a prática pedagógica relatada na primeira parte deste capítulo (resguardados os inconvenientes da repetição) em relação às aulas de H, para que seja possível uma melhor compreensão do discurso da professora associado àquela, e assim, relativizar o entendimento do que seja um “aluno fraco”. Como as aulas baseiam-se essencialmente em estudos de textos, é relevante a caracterização do material e das estratégias utilizadas. Os textos são longos, xerocados (portanto, sem manutenção das cores, importantes para a linguagem não-verbal); quadros sinópticos, esquemas, mapas, gravuras que compõem os textos, não são referenciados; a linguagem é demasiadamente científica, o vocabulário, muito denso e os termos desconhecidos são em número bastante alto. A leitura segue, normalmente, os mesmos procedimentos: a professora faz um breve resumo, oralmente, do conteúdo estudado na aula anterior; um aluno lê uns três ou quatro parágrafos; a professora solicita que o aluno explique o que entendeu no texto lido; como o aluno nada tem entendido, preocupado que está com a pronúncia correta das palavras, a observação da pontuação... para não ser ridicularizado; a professora solicita a colaboração de outro aluno e depois, da turma, que igualmente não tem compreendido o que foi lido; a professora faz um “sermão” à turma e passa a explicar o “não-lido”, o “não-compreendido”. É este aluno, *que não tenta fazer nada, porque diz que não sabe*, que é chamado de “fraco”. A professora não fez referência a habilidades específicas de sua disciplina, reveladoras da identificação do aluno.

Para a PG não há muito o que dizer sobre o aluno bom: *“O aluno bom é bom em tudo e não esquecer que a educação também entra aqui.”* O pronome indefinido tudo foi a forma que a professora achou para não dizer muito. A “educação” a que ela se refere, acredito, tenha a ver com o bom comportamento, o respeito, etc. e não com o desenvolvimento intelectual. Já o aluno fraco: *“É aquele aluno que não faz nada, em casa, em sala de aula, em prova. Eles não tem bagagem para dar respaldo a que se pede.”* A quem cabe garantir a “bagagem” do aluno? O que estará impedindo para que “respaldo” possa ser dado?

O “aluno bom” é aquele que tem facilidade de resolver e encontrar respostas de problemas propostos, segundo a PM. Os problemas a que se refere certamente não são os

matemáticos, embora, a questão se direcione a cada uma das disciplinas, de acordo com a professora que as representam. Os problemas, quaisquer que sejam, são propostos pela professora ou por outras pessoas, pelo que é possível intuir da resposta, e não pelos alunos, como seria conveniente. E o *“aluno fraco” não tem essa facilidade* (a citada em relação a aluno bom). *Isso não quer dizer que ele não consiga resolver e encontrar respostas, ele consegue sim, só que de uma forma mais lenta, mais trabalhada.* Para esta professora, mesmo o aluno considerado fraco consegue aprender.

Em Português, *“Aluno fraco” é aquele que se expressa mal, tanto no falar como no escrever.* A professora parece ter-se apoiado num dos objetivos gerais de sua disciplina (desenvolver a expressão oral e escrita) para definir aluno fraco. Esqueceu-se, no entanto, das dificuldades de leitura que tanto determinam o fracasso escolar, questão esta referida na definição de aluno bom: *Logo* (conectivo utilizado para ligação desta definição com a de aluno fraco), *“aluno bom” é aquele que, mesmo não correspondendo muito bem ao responder questões de gramática, ele demonstra que a traz intrínseca, pois se expressa bem, no falar e no escrever, captando, inclusive, as mensagens dos textos.* A comunicação dialógica, a interação, não foi notificada.

Na disciplina de Ciências, *aluno bom é aquele que questiona, faz as tarefas, traz suas vivências e experiências e conhecimentos para a sala de aula. Aquele que se interessa em querer saber aprender* e, contrariamente, *aluno fraco é aquele que não questiona, não faz tarefas. Fica muito quieto, não abre a boca para nada. Aquele que não se interessa em aprender.* Como que atribuindo maior valor ao questionamento por parte do aluno (no caso, referindo-se ao aluno bom), a professora sublinhou a expressão questiona em sua resposta. Observa-se o reconhecimento do aluno como ser concreto, portador de bagagem (*vivências e experiências*), interessado em saber aprender. A expressão “saber aprender” implica o desenvolvimento de habilidade necessária para o saber, isto é, para aprender; o “como” precede “o que” aprender. Sabendo aprender, o aluno construirá seu conhecimento ininterruptamente. (Vygotsky, Vasconcellos, Kleiman, Foucambert, Freire)

Concluindo este capítulo, tenho claro o quanto as concepções, principalmente as de sujeito, de leitura e de aprendizagem, determinam a prática pedagógica. Em vários momentos, seja na análise da prática de leitura observada, seja na análise dos questionários aplicados, foi possível perceber que a visão que professores e alunos têm do processo ensino-aprendizagem

reflete na prática. A definição desta visão, no entanto, requereu estudo mais aprofundado do que foi enunciado, durante as aulas, os conselhos de classe e outras atividades das quais participei, e das respostas aos questionários, pois a vida e os estudos sobre a AD me ensinaram que nem sempre o dito é o concebido. Foi na análise dos questionários, principalmente, que pude constatar que pelo discurso as professoras procuraram passar como delas as concepções de aluno, de aprendizagem, de ensino, em termos ideais, mas, através da análise da própria forma do seu dizer, as concepções subjacentes puderam ser trazidas à tona. São estas concepções, as reais concepções, se assim posso dizer, que estão refletidas na prática pedagógica observada.

CAPÍTULO III

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS – ALTERNATIVAS PARA O FAZER

Assim como na coleta de dados da minha pesquisa, a observação participante previu a oportunidade de intervir no processo ensino-aprendizagem com o intuito de subsidiar a prática pedagógica como retorno aos que abriam as portas para o meu trabalho, meus propósitos para esta dissertação se deram no sentido de, conhecendo a realidade, poder propor alternativas para a prática observada. A fundamentação teórica manifestada no capítulo I, na análise dos dados (capítulo II) e na introdução do trabalho delinea o “pano de fundo” da prática pedagógica que sugiro.

Ciente de que é a experiência (a prática) que dá forma à teoria, priorizo o relato de projetos pedagógicos (e de atividades menos amplas) desenvolvidos por mim, individualmente ou em parceria com outros profissionais da educação.

Proponho ainda outras atividades cuja conveniência à melhoria do desempenho docente e, por conseqüência, do melhor aproveitamento estudantil, me parece certa.

Acreditando que muitos trabalhos escritos são imprescindíveis ao redimensionamento da prática pedagógica, indico textos que refletem não apenas a prática da leitura, como também a prática da produção textual e a prática da avaliação, entre outras. Meu compromisso, a partir deste trabalho, é maior com a prática da leitura, mas, enquanto educadora, preciso ir além, entendendo que o trabalho lingüístico integra na prática todas as suas facetas.

Início relatando minha experiência num projeto intitulado “Projeto Leitura”, elaborado a partir das orientações do curso “Atualização de Recursos Humanos para Dinamizar as Salas de Leitura” promovido pela Secretaria da Educação em 1985, e

desenvolvido por mim e por outra professora de Língua Portuguesa, junto às turmas de 5ª a 8ª séries da ex-Escola Básica da FUCABEM, na Palhoça (Município da Grande Florianópolis), durante os anos de 1986 e 1987.

Passo ao relato de duas experiências por mim conduzidas por intermédio da realização da disciplina “Redação - uma experiência de laboratório” deste meu curso de Mestrado. Numa delas atuei como professora no programa ATECON - Atendimento em Produção Textual, e na outra, como membro da equipe de coordenação do projeto “A Formação do Professor no Espaço de Trabalho: uma experiência de estágio de licenciandos de Letras” - PROLICEN/95

Outro relato refere-se ao trabalho realizado com instrutores e aprendizes das oficinas profissionalizantes do então Programa de Orientação Profissional (POP) no que concerne ao sistema de avaliação elaborado e desenvolvido. Embora a experiência não esteja diretamente ligada à educação, o sistema de avaliação adotado pode orientar a avaliação em âmbito escolar.

Cito, finalmente, a Proposta Curricular de Santa Catarina - Versão Preliminar - 1997 como fonte de orientação teórica e de propostas pedagógicas para o ensino do Português. Do documento, indico em especial as propostas de atividades vinculadas à prática da leitura por considerá-las ótimas sugestões para a ação pedagógica e em pertinência a este trabalho.

3.1 “PROJETO LEITURA” – O EXERCÍCIO, O HÁBITO, O PRAZER DA LEITURA EM SALA DE AULA

Com o intuito de desenvolver o hábito e o prazer da leitura dos alunos da Escola Básica da FUCABEM, atualmente vinculada à Secretaria da Educação, eu e a professora (de Língua Portuguesa, das séries finais do I Grau (5ª à 8ª) daquele estabelecimento) Maria Samira Savi Pini, desenvolvemos um projeto o qual denominamos “Projeto Leitura”. A intenção era fazer da sala de aula espaço de leitura.

A escola era considerada da rede particular de ensino já que, pertencendo à ex-FUCABEM - Fundação Catarinense de Bem-Estar do Menor, era autônoma, dispondo de orçamento próprio. Porém tinha as características de escola pública popular, pois atendia crianças e adolescentes das classes desfavorecidas, em regime de internato, de semi-internato

e de externato (pertencentes à comunidade local). A escola, o semi-internato e o externato compunham o programa de atendimento ao “menor carente” (conforme denominação dada na época às crianças e adolescentes em situação irregular ou desassistidas) junto com o Programa de Orientação Profissional (oficinas profissionalizantes e pré-oficinas) e a creche (pré-escolar). Funcionavam todos estes programas num mesmo complexo situado no município de Palhoça. As principais características sócio-econômicas dos alunos atendidos era que pertenciam à classe baixa, em sua maioria, e alguns à média-baixa, sendo vítimas de toda ordem de problemas (alimentação precária; necessidade de deixar a escola durante determinados períodos para trabalhar, visando o aumento da renda familiar; ausência ou baixa escolaridade dos pais e outros familiares; saúde médica e odontológica deficientes; moradia precária, etc.).

Neste contexto, era utópico contar com possibilidades de leitura extra-classe. Nas condições descritas, que lugar haveria para a leitura? Como ler sem livros, revistas, jornais? Como ler sem a convivência de outro leitor?

A alternativa era a criação de espaço em sala de aula. Providenciamos, então, a compra de livros de literatura infanto-juvenil com o uso de verbas fornecidas pela fundação e de campanhas, que possibilitaram a aquisição de vários títulos e em quantidade suficiente para permitir opções. Os livros, em sua maioria, não eram da melhor qualidade, pois os recursos de que dispúnhamos eram poucos, mas isto não serviu de pretexto para que o trabalho não se realizasse; tínhamos claro que antes mesmo de boas leituras, é necessário que se faça alguma leitura.

Os livros eram colocados em caixas de madeira, tipo arquivo, e levados semanalmente para a sala de aula, para cada uma das turmas (as minhas eram de 5ª e de 6ª séries e as da professora Samira, de 7ª e 8ª). Dispúnhamos de seis horas-aulas semanais de Língua Portuguesa por turma, das quais uma ou duas eram utilizadas para o projeto; aproveitávamos, normalmente, as aulas-faixas.

Parte dos livros eram colocados sobre a mesa do professor e sobre carteiras, um ao lado do outro, permitindo a visualização de maior número de exemplares, e parte era mantida na caixa de onde eram manuseados e retirados facilmente. Além dos livros, haviam revistas.

Os alunos eram chamados em pequenos grupos (2 ou 3 alunos), escolhiam os livros, aguardavam o registro de retirada e/ou devolução e iniciavam a leitura. Os que já haviam retirado o livro na aula anterior iniciavam a leitura de imediato.

Para acompanhamento dos empréstimos foram elaboradas fichas próprias, com espaço para o título, o nome do autor e as datas de retirada e de devolução do exemplar. A ficha era individual e permitia que o aluno tomasse conhecimento dos livros lidos; era utilizada também como estímulo à leitura de número maior de livros: normalmente, ao atender o aluno na escolha do livro, eu chamava sua atenção para a quantidade e tipos de livros lidos (mais grossos ou mais finos, com letras maiores ou menores, com mais ou menos ilustrações, de tema mais infantil ou juvenil, de linguagem mais ou menos elaborada, etc.) deixando sempre claro, para os que tinham maiores dificuldades, principalmente, que qualquer livro, mesmo os mais simples e infantis, contribuem para o desenvolvimento da leitura e de habilidades dela decorrentes, a fim de que se sentissem à vontade no momento da escolha. Os que já liam regularmente muitas vezes optavam por livros de leitura mais simples, de textos menores, infantis; ou pela vontade de lerem livros de menor exigência de articulação ou, quem sabe, para aumentarem o rol de livros lidos, já que havia uma certa disputa entre eles com o intuito de saber quem mais lia. Eu tinha o cuidado de não recriminá-los pela opção por livros “mais simples”, mas procurava mostrar que era importante ascender no nível de complexidade de leitura. Por outro lado, aos alunos que tinham pouca experiência, sugeria livros de leitura mais simples e rápida. No momento da escolha, eu auxiliava dando sugestões, falando sobre o tema de alguns livros; fazendo uma síntese da história de outros; solicitando, aos colegas, informações sobre os livros que eu não conhecia ou, mesmo que os conhecesse, aproveitava para propiciar a interação entre eles; chamando a atenção para algum aspecto interessante da história, etc.

No início, havia resistência de alguns alunos mas, aos poucos, eles se motivavam a ponto de me procurarem em horários extras. Frequentemente eu refletia com cada um sobre seus avanços na leitura (tipo de texto, volume do livro, fluência ...), recorrendo à(s) sua(s) ficha(s) de controle de empréstimo. Trocávamos idéias sobre os livros.

Os alunos podiam optar por fazer a leitura na sala de aula, no corredor ou numa calçada próxima à sala, desde que resguardado o silêncio necessário à atividade que realizavam e em respeito ao trabalho das outras turmas. Inicialmente o trabalho era tumultuado e sempre que extrapolavam nas brincadeiras fora da sala, retornavam; a ocorrência era ponto para reflexão e novas tentativas eram feitas até que não houvesse mais problemas. Muitos alunos optavam por permanecer na sala, alegando maior concentração. Na sala dispunham de alguns tapetes e tinham a liberdade de sentar-se no chão ou em outro lugar, não necessariamente em suas carteiras.

Enquanto liam, após a organização de fichas e livros excedentes, eu os acompanhava na leitura, lendo, para melhor orientar sobre os livros, para que percebessem que também eu lia, e aproveitava para observá-los.

À medida que os alunos avançavam na leitura, eu observava o crescimento na produção textual, no vocabulário, na expressão, enfim.

A experiência demonstrou que é possível criar espaço de leitura em sala de aula e a importância desta iniciativa, mesmo que centrada basicamente em livros literários e sem ensino dirigido de leitura.

3.2 AUTO E HÉTERO-AVALIAÇÃO EM OFICINAS PROFISSIONALIZANTES – ALTERNATIVA PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Como técnica do então POP – Programa de Orientação Profissional do Centro Educacional Dom Jaime de Barros Câmara, pertencente à ex-FUCABEM – Fundação Catarinense de Bem-Estar do Menor, e a partir da experiência que tinha como professora, percebi, ao ingressar no programa, que as oficinas profissionalizantes que compunham o setor precisavam dispor de um sistema de avaliação adequado à prática prevista.

O POP era um dos programas de atendimento às crianças e adolescentes, conforme referido no relato anterior, e era constituído de oficinas profissionalizantes (gráfica, padaria, costura, mecânica de automóveis, lanternagem, lavanderia, cozinha industrial, horta, marcenaria industrial) e de pré-oficinas (atividades manuais – bordado, tricô, costura, crochê, pintura em tecido, artesanato em argila...). As **pré-oficinas** tinham como objetivos o desenvolvimento psico-motor, a criação de hábitos de trabalho – pontualidade, assiduidade, qualidade, cuidado com o material – etc. como pré-requisitos à profissionalização. As **oficinas profissionalizantes** objetivavam o desenvolvimento de habilidades para a iniciação ao trabalho profissional com vistas à inserção do aprendiz no mercado de trabalho. Havia sido criadas inicialmente, para os serviços de manutenção da própria fundação e foram aproveitadas como espaço de aprendizagem para os adolescentes. Assim, os funcionários, que tinham sido contratados para a realização dos trabalhos nas oficinas, passaram a ser instrutores – o que causou problemas, já que não possuíam formação adequada ao ensino. As dificuldades eram

maiores pois a clientela tinha características que exigiam maior articulação por parte dos profissionais.

Seguindo a orientação do programa nacional de “bem-estar do menor”, os materiais produzidos e os serviços prestados eram comercializados e a verba adquirida era revertida em matéria-prima para realimentação das oficinas, manutenção destas, e parte era distribuída para os aprendizes, com o intuito de motivação, caracterização de remuneração pelo serviço prestado e para que dispusessem de algum dinheiro para compra de guloseimas e objetos de menor valor, de interesse de crianças/adolescentes. O valor era pequeno mas os educandos o aguardavam com ansiedade. A distribuição do recurso para os educandos foi vinculada à avaliação, com o objetivo de maior motivação às atividades das oficinas. Era estabelecido o maior valor que o educando poderia receber; este era dividido em seis partes iguais correspondendo aos seis itens de avaliação (capacidade de aprender, qualidade do trabalho, disciplina, cuidado com o material, interesse e iniciativa, pontualidade e assiduidade). A cada mês o instrutor atribuía uma nota relativa a cada um dos itens, para cada um de seus aprendizes. A média era feita e revertida em valor a que o educando tinha direito.

De início constatei que não havia critérios pré-estabelecidos para a atribuição de notas e que a avaliação era centralizada na pessoa do instrutor. Como uma das técnicas responsáveis pelo acompanhamento do trabalho de orientação profissional das oficinas, sugeri que houvesse nossa participação no processo avaliativo no sentido de interpretação dos itens a serem considerados e orientações acerca do processo de aprendizagem relevantes para a avaliação. Desta forma, haveria um profissional qualificado envolvido. Mas o sistema ainda era falho. Sugeri então, a participação dos educandos no processo. Aos poucos, a avaliação tomava outra direção.

Durante o mês, nós técnicas, acompanhávamos as atividades desenvolvidas, orientando instrutores e educandos no processo ensino-aprendizagem e fornecendo àqueles informações sobre cada um dos aprendizes (história de vida, escolaridade, dificuldades de aprendizagem, habilidades) para uma melhor compreensão sobre suas dificuldades e reconhecimento de seu potencial. Perguntávamos sobre o trabalho, sobre o relacionamento, sobre a aprendizagem. No final de cada mês, realizávamos (todo o grupo) a avaliação conjunta.

Para melhor integração, o grupo sentava-se em círculo. Após pequenas conversas informais, eu, nas oficinas em que participava da avaliação (às vezes, em todas), iniciava o

encontro promovendo uma troca sobre a importância da participação de cada um dos membros do grupo a fim de que se realizasse uma boa avaliação de modo que, a partir das observações, fosse possível o crescimento dos educandos e, por consequência, a melhoria do trabalho. Passava-se à avaliação do trabalho da oficina como um todo e, em seguida, à avaliação do desempenho de cada um dos aprendizes, analisando item por item. Por solicitação dos instrutores e anuência dos educandos, antecedendo a avaliação individual eu explicava cada um dos itens, facilitando a análise. Havia dificuldades de ambas as partes na interpretação dos seis itens considerados, até porque implicavam conceitos complexos e alguns semelhantes.

Como definir “capacidade de aprender”, “qualidade do trabalho”, “disciplina”, “cuidado com o material” (que incluía prevenção de acidentes), “interesse e iniciativa”, “pontualidade e assiduidade”? Contávamos com um manual que orientava a interpretação dos itens, relacionando-os à situação real de trabalho, mas precisamos redefinir os conceitos, pois eram muitas as particularidades, dadas principalmente as características da clientela atendida. Os adolescentes internos (que “moravam” na instituição), semi-internos (que passavam o dia na instituição, retornando no final da tarde para suas casas) e até mesmo alguns externos (que moravam na comunidade), tinham, em sua maioria, baixa escolaridade, dificuldade de aprendizagem, problemas emocionais, entre outras dificuldades, e os instrutores, além de não terem formação necessária ao ensino, tinham também pouca escolaridade, recebiam baixos salários, estavam sempre descontentes por motivos diversos; todo este quadro repercutia nas atividades das oficinas.

Para procedermos à avaliação, normalmente seguíamos a ordem dos educandos constante da folha de chamada. Esclarecido o item a ser avaliado, o aluno cujo desempenho estava sendo analisado fazia sua auto-avaliação. A palavra era passada para os colegas que davam suas opiniões (hétero-avaliação) e para o instrutor (hétero-avaliação) que, preocupado que estava em avaliar o processo durante todo o mês, complementava a avaliação, contribuindo com considerações importantes. Acompanhando o processo, eu tecia comentários sobre as análises feitas no sentido de manter a coerência da mesma. Quando tinha conhecimento sobre o desempenho do educando em relação ao item em discussão (a partir do acompanhamento das atividades nas oficinas), eu também auxiliava com ponderações sobre aspectos positivos e negativos. Como as conclusões a que se chegava precisavam ser transformadas em nota, e pela dificuldade que tinham em atribuí-la, eu auxiliava, levando-os a relacionarem os conceitos representados em suas falas (*estava legal; foi bom; tive muita dificuldade; conseguiu sanar o problema; no início do mês estava devagar mas depois*

melhorou; brincou muito; estragou muito material; aprendeu rápido; etc.) com as notas, numa escala de 0 a 10. Verificamos, pela observação das ocorrências, que dificilmente alguém tiraria nota inferior a cinco pois significaria desenvolvimento quase nulo; assim as alternativas de notas eram reduzidas. Sempre retomando o que havia sido analisado em relação ao desempenho, conduzia o grupo à nota mais apropriada, por eliminação: se o resultado não era tão bom, o 10 era eliminado; se não era tão ruim, eliminava-se o 5, e assim sucessivamente. O exercício de avaliação e de atribuição de nota implicava raciocínio, atenção, reflexão, valoração, análise, síntese, auto-conhecimento, conhecimento do outro, negociação de idéias e opiniões, organização de pensamento, etc.

Havia situações em que instrutores e educandos precisavam negociar as avaliações feitas. Quando surgia discordância, era necessário que as partes argumentassem a fim de chegarem a um consenso, já que a nota a ser atribuída era uma. Interessante que várias vezes os educandos atribuíam a si mesmos conceitos/notas inferiores aos atribuídos pelo instrutor, com argumentação do tipo: *o senhor não sabe mas, várias vezes não cuidei do meu material*. Quando convencido, o instrutor considerava a ponderação; caso contrário, contra argumentava mantendo sua opinião. Atitudes em que os educandos faziam avaliações coerentes com a prática, muitas vezes colocando-se à mostra, eram elogiadas.

Concomitantemente à avaliação de desempenho dos aprendizes das oficinas profissionalizantes, o desempenho dos instrutores também era avaliado, embora não sistematicamente. Os instrutores, ao avaliarem o desempenho dos educandos, avaliavam também o seu desempenho.

A oportunidade de auto e hétero-avaliação, de troca de idéias e de experiências, de diálogo, de reflexão que os momentos de avaliação conjunta suscitavam era muito importante para a aprendizagem, para o desenvolvimento, para o crescimento dos educandos. O diálogo mantido permitia boa integração entre os membros do grupo.

Relatei esta experiência acreditando que a avaliação deve ser um processo contínuo, do tipo diagnóstico, e deve ser desenvolvida a partir da participação da pessoa responsável pelo ensino (no papel de mediador) e também pelo aprendiz cujo desempenho está sendo analisado. Embora o contexto de sala de aula seja distinto (número bem maior de alunos, carga horária reduzida, objeto de estudo de maior complexidade para análise...), é possível considerar-se muitos aspectos relativos à avaliação a partir desta experiência.

3.3 PROJETO: “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ESPAÇO DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE LICENCIANDOS DE LETRAS” - PROLICEN/95

No capítulo II, referente à análise dos dados, ressaltei a importância da formação acadêmica para o desempenho pedagógico. Sabe-se que os cursos de Pedagogia e de Licenciatura têm apresentado inúmeros problemas desde a formação do currículo até a realização de estágio que deveria ser espaço de experiência significativa para o magistério. Com o intuito de propor melhorias para a formação de licenciandos de Letras, um grupo de professoras da UFSC²⁰ elaborou um projeto que propunha uma reformulação do estágio padrão deste curso. A intenção era de ampliação de tempo de estágio (passando para um semestre), de oportunidade de ministração de aulas em situação real de trabalho (aos poucos a turma participante seria de responsabilidade do aluno estagiário, sob a orientação e acompanhamento da professora da classe e sob a orientação da equipe de coordenação do projeto), de estudo de textos específicos para a fundamentação teórica, de planejamento de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos da escola, de troca de idéias e de experiências. O projeto foi aprovado pelo PROLICEN – Programa de Licenciatura (que visa à melhoria do ensino nos cursos de licenciatura e está vinculado ao PROGRAD – Programa de Graduação que, por sua vez, vincula-se ao MEC – Ministério de Educação e Cultura) e, de julho a dezembro de 1995, foi desenvolvido.

Minha participação no projeto estava prevista como parte da disciplina “Redação — uma experiência de laboratório”, ministrada pela Prof^a Dra. Maria Marta Furlanetto, também orientadora desta dissertação, que previa igualmente minha inserção no programa ATECON – Atendimento Contínuo em Produção Textual, como professora de uma das turmas, cuja experiência relato posteriormente.

Tomei conhecimento do projeto em julho de 1995, quando passei a participar das reuniões preparatórias. Não havia, a priori, definição quanto às atribuições dos membros da equipe; todas as idéias eram estudadas e, quando de consenso, formalizadas. A partir da experiência de que dispunha junto à escola de 1º grau — das redes pública e particular — pude colaborar na elaboração dos critérios de seleção dos licenciandos, nas etapas de seleção,

²⁰ Nelita Bortolotto – do Departamento de Metodologia de Ensino de Português; Rosângela Hammes Rodrigues, Diva Zandomenigo, Bernadete Biasi Rodrigues e Maria Marta Furlanetto – do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas; e eu – do curso de Mestrado em Lingüística.

nas discussões teóricas e metodológicas, bem como na elaboração das questões para as entrevistas às escolas e no planejamento das estratégias de atuação das bolsistas nas escolas, mais tarde.

Tão logo foi efetivada a seleção das licenciandas, fez-se com elas a leitura e discussão do projeto e passou-se à seleção e estudo de textos concernentes.

As reuniões de estudo, que aconteciam paralelamente às de elaboração de atividades, foram de importância capital para meu embasamento teórico e metodológico. Concluí meu curso de licenciatura em 1980; desde então minha formação se restringiu a cursos esporádicos da área e bem mais a questões pedagógicas gerais. Faltavam-me referências bibliográficas que me permitissem o acesso aos estudos atualizados sobre leitura e produção de texto; processos esses que se confirmavam como prioritários para a formação do sujeito/leitor/produtor, por mim já idealizado. Textos (artigos) diversos, tais como, “Prática da leitura de textos na escola”, de João Wanderley Geraldi; “Como lemos: uma concepção escolar do processo”, de Ângela Kleiman; “Leitura: questão lingüística, pedagógica ou social”, de Eni Pulcinelli Orlandi; e “A leitura como um processo psicolingüístico”, de C.A. Figueiredo, foram lidos, discutidos e posteriormente tomados como pressupostos para as aulas/atividades nas escolas.

Para efeito de “estágio” propriamente, as licenciandas selecionadas se organizaram em dois grupos: três, que estagiariam na Escola Básica Hilda Theodoro Vieira, e duas, no Colégio Estadual Simão José Hess, trabalhando em conjunto com as professoras das escolas. Cada uma das licenciandas estagiaria junto a uma turma de 5ª série, exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa. Após algumas reuniões de estudo e planejamento, partiu-se para o reconhecimento das escolas (infra-estrutura, características dos alunos, situação funcional e de formação dos professores, concepções de ensino e aprendizagem, etc.) que foi efetivado a partir da realização de entrevistas com diretores, pessoal técnico e administrativo, professores, alunos, e da observação in loco.

Tratavam-se de escolas públicas que, não fugindo à regra, tinham dificuldades de recursos humanos e materiais. As necessidades básicas (sala de aula, biblioteca, TV e vídeo cassete, merenda escolar,...) eram atendidas com precariedade. Significativo número de professores era ACT (Admissão por Contrato Temporário), portanto recebedor de salário muito baixo, sem direito a férias, sem qualquer garantia de emprego e, por outro lado, sem compromisso de permanecer na escola, o que comprometia a continuidade do trabalho; e os efetivos, em regime CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), gozavam de situação funcional

não muito distinta, com baixos salários e poucos benefícios; a grande maioria dos professores necessitava trabalhar 40 a 60 horas semanais para obter um salário ao menos razoável à sua subsistência. Reflexos das greves foram sentidos.

Nestas condições, que espaço haveria para qualificação e aperfeiçoamento desses profissionais e conseqüente melhoria do ensino? Como pensar uma escola nova?

Sem pretendermos dar conta de questões tão complexas, estávamos certas de que de alguma forma poderíamos contribuir com o trabalho daquelas escolas. Embora o objetivo primeiro do projeto fosse o de oportunizar às licenciandas situação real de ensino-aprendizagem escolar, sabíamos que haveria reciprocidade de ajuda. Caberia às licenciandas-estagiárias, a mediação entre as idéias do grupo e as escolas, entre a teoria e a prática, entre o planejamento e a execução. Aos poucos elas foram conquistando espaço na sala-de-aula. As professoras começaram a contar com sua participação nas atividades. Conforme previsto e por solicitação das professoras das classes, aulas passaram a ser ministradas pelas licenciandas, após terem sido discutidas com aquelas. A oportunidade de situação real de trabalho se fazia. Todas as etapas de uma aula eram então realizadas pelas alunas-mestras; sendo que as referentes às fases de preparação e de avaliação contaram com a participação dos demais membros do grupo.

Para mais fácil viabilização dos planejamentos das aulas e preparação de material, optamos pela organização de dois subgrupos; um que coordenaria o trabalho relativo às turmas da Escola Hilda Theodoro e outro, às do Colégio Simão Hess. Os conteúdos e atividades trabalhados nas duas escolas eram normalmente distintos em função das particularidades de cada uma delas, porém, seguiram os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos em relação ao ensino-aprendizagem da língua materna. Priorizamos a aprendizagem significativa (defendida por David Ausubel) em detrimento da aprendizagem mecânica. Ao trabalharmos, por exemplo, as classes gramaticais (substantivos, adjetivos, pronome e verbo), verificamos que os alunos estavam com muitas dificuldades para identificá-las, já que a gramática estava sendo explicada sem contextualização e a partir de textos extraídos do livro didático, cuja linguagem aparece dissociada de situações normais de uso, ou seja, abordagem metalingüística. Surgiu, assim, a necessidade de “negociarmos” nova abordagem. O trabalho realizado com os alunos era resultado da imbricação das idéias das professoras da escola, das licenciandas e da equipe de coordenação. No estudo do pronome elaboramos diversos exercícios em que tal classe gramatical deveria adequar-se a situações diversas de uso. As noções de presente, passado e

futuro relativas ao verbo foram estudadas com base em textos orais e escritos produzidos pelos próprios alunos, preferencialmente.

Aproveitando-se um espaço criado na Escola Básica Hilda Theodoro Vieira para a reposição de aulas relativas ao período de greve, de responsabilidade da professora substituta, duas licenciandas assumiram a Oficina de Língua Portuguesa. A oficina pretendia trabalhar dificuldades mais salientes dos alunos e ser espaço para uma abordagem da Língua Portuguesa de modo a estreitar a relação entre aluno e língua; era aberta aos alunos das três turmas de 5ª Série e acontecia após o horário normal de aula, sendo a frequência facultativa.

Com o intuito de “possibilitar ao aluno a aceitação do diferente, a liberdade de expressão e a capacidade de argumentação” foi realizada uma atividade de comparação entre o *reggae* e a música clássica (de Bethoven), de acordo com manifestação anterior dos alunos em relação ao interesse por música. Concluindo o trabalho, os alunos produziram textos individuais (uns sobre o *reggae*, outros sobre a música clássica), que foram expostos num varal literário no corredor da escola. Servindo-se de histórias em quadrinhos, foram discutidos os recursos de imagens, a apresentação do discurso direto, as onomatopéias, características de determinados personagens, entre outros aspectos textuais. Foram elaborados livros cujos textos e ilustrações eram de autoria dos próprios alunos, com a intenção de viabilizar uma experiência de construção literária mais abrangente.

As três atividades citadas são exemplos do trabalho realizado a partir da Oficina de Língua Portuguesa. Embora a frequência às oficinas não tenha sido tão significativa quanto o esperado — explicada, acreditamos, pela falta de vontade do aluno em permanecer na escola após o término do horário habitual — a participação efetiva às atividades e o desenvolvimento delas nos fizeram concluir por um resultado positivo.

Ao aproximar-se o final do quarto bimestre (meses do trabalho na escola) e do ano letivo, surgiu maior preocupação pelo processo de avaliação escolar. As próprias professoras das escolas solicitaram a colaboração das licenciandas neste sentido. A equipe (coordenadoras, professoras da escola e licenciandas) resolveu elaborar exercícios e provas para serem aplicados pelas “estagiárias”. Com estes mecanismos pretendíamos não apenas criar formas alternativas de avaliação, como também possibilitar às professoras oportunidade de reflexão sobre postura adequada ao aluno-sujeito que se pretende formar. A seleção dos textos-base e a formação de cada uma das questões de avaliação foram de responsabilidade e de interesse de todas; a experiência de cada elemento da equipe permitiu valiosas contribuições. A avaliação

escolar, mais do que conhecimento de modelos alternativos de verificação de aprendizagem, exige clareza do que se pretende (e deve), do como e do para quê ensinar. Avalia-se a aprendizagem e o ensino, o desempenho do aluno e do professor. Mais do que avaliar, é necessário que se assumam uma postura de educador. Que sujeito queremos formar? Sujeito assujeitado, manipulado e controlado pelo sistema educacional (Foucault) ou sujeito que de alguma forma atua, decide, opta? Entendemos (a equipe) que embora tenhamos muito de reflexo do meio que nos cerca, dos acontecimentos a que estamos sujeitos, acreditar no homem meramente assujeitado é no mínimo limitar suas potencialidades. Pretendemos um homem crítico, ativo, capaz de mudar, de romper com estruturas sólidas, de fazer um mundo melhor, um homem que atue em seu contexto social, que interaja com o meio (Vygotsky e Ferreiro).

Definido o aluno-sujeito, o desafio foi o da adequação de aulas-atividades que por sua vez determinaram as formas de avaliação. Pude, então, contribuir com as reflexões do grupo a partir do conhecimento que tinha acerca da denominada “prova operatória” de Paulo Afonso Caruso Ronca, que prevê questões que exigem leitura/compreensão, outras que implicam respostas dissertativas e outras ainda, que demandam respostas objetivas, exigindo, as últimas, basicamente a memorização de conteúdos. O que se pretende com uma prova nestes moldes é propiciar a leitura, a produção textual, a formulação e reflexão de conceitos; o aluno lê, escreve, reflete, opera, interage (Ronca). Minha colaboração foi antes de tudo no questionamento a respeito de textos e questões inicialmente previstos para serem utilizados nas avaliações. Com a reflexão, decidiu-se pela elaboração de questões que exigissem dos alunos maior habilidade de interpretação/compreensão.

Seja a partir da elaboração de aulas de análise linguística, de leitura ou de produção textual; seja a partir da elaboração de prova como um dos instrumentos de avaliação, a experiência foi muito rica. O esforço conjunto e a troca de idéias e experiências resultou num trabalho positivo formalizado nos depoimentos dos diversos segmentos: alunos, professores, diretores/orientadores educacionais, licenciandas e coordenadoras do projeto, por ocasião das reuniões de avaliação no final do ano. Segundo as professoras das escolas, o projeto motivou-as à reflexão de sua metodologia de trabalho e à revisão de suas concepções de sujeito.

As licenciandas chegam ao final do trabalho com uma experiência se não longa, densa; o contato direto com problemas diários de sala de aula e da escola e as tentativas de solução dos mesmos, particularmente ou com o auxílio da equipe, caracterizaram o aspecto principal

do trabalho. Acrescente-se os momentos de troca de experiências, de estudos e de reflexão acerca de questões teórico-pedagógicas. Os objetivos do projeto, grosso modo, foram atingidos, relativizando-se seu alcance pela redução do período proposto para a execução do trabalho.

Além de ter-me oportunizado leitura e reflexão de material bibliográfico de suma importância para meu projeto de dissertação, a experiência significou, acima de tudo, espaço de reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos relativos à leitura, à produção textual e à análise linguística e sobre concepções de sujeito imprescindíveis à prática pedagógica.

O trabalho serve de exemplo de que é possível mudar, de que é possível superar as dificuldades pedagógicas, de que existem sempre alternativas quando a vontade é de avançar, de progredir. É possível a melhoria do ensino a partir da melhoria dos cursos de formação de professores, a partir de formação continuada, a partir de cursos de qualificação e aperfeiçoamento.

3.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PARA O EXERCÍCIO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Considerando a produção textual como habilidade interdisciplinar importante, portanto, para o desenvolvimento integral e cultural do aluno, optei por relatar uma experiência vivenciada por mim que, acredito, contribuirá como proposta pedagógica para qualquer um dos níveis de ensino, independentemente de ter-se realizado em âmbito universitário. As atividades desenvolvidas e aqui relatadas representam alternativas para o ensino e aperfeiçoamento da produção textual. Por terem sido utilizados textos que tratavam do ensino de leitura e ainda pela relação da produção textual com a prática da leitura, o trabalho subsidia também o ensino desta habilidade.

Como já disse no relato anterior, esta experiência era parte da disciplina “Redação – uma experiência de laboratório” que realizei no meu curso de mestrado. O trabalho estava vinculado ao LABORE – Laboratório Redacional e era denominado de ATECON – Atendimento Contínuo em Produção Textual.

O ATECON foi a idéia que inspirou a criação do LABORE em 1987. Inicialmente o programa pensou em atender os alunos dos cursos de Letras, tais eram as dificuldades

encontradas na produção textual. Sem buscar culpados pela má formação dos que chegam à Universidade, a intenção primeira era a de mudar os rumos. Como um professor de línguas (materna ou estrangeira) poderá trabalhar redação se não a domina?

Em 1989 decidiu-se pela ampliação do atendimento. O LABORE atenderia alunos oriundos de quaisquer cursos e comunidade externa. Eram previstas turmas pequenas, em média 5 alunos, com intenção de atendimento individualizado, e as aulas eram semanais (1h./semana), totalizando 15 encontros por curso, de duração semestral.

No semestre em que atuei junto ao LABORE (1995/2) foram formadas 7 turmas. A turma que assumi era constituída de 9 (nove) alunos, mas já nas primeiras aulas, 3 (três) desistiram, por incompatibilidade de horário, sendo que 1 (um) deles procurou-me em horário oposto para avaliação de sua redação inicial, orientação e realização de exercícios complementares, durante o curso. Os alunos estavam na 2ª fase do Curso de Letras, com exceção de uma aluna que não era universitária, cuja formação de 2º grau é de Magistério.

O curso previa uma avaliação da produção textual individual, referencial teórico, exercícios adaptados às dificuldades apresentadas pelo grupo e avaliação final do desempenho individual.

Como o curso constituiu-se de apenas 15 encontros (de 45 minutos cada), considerei conveniente o relato de todas as atividades realizadas, como segue.

Primeiramente procedi à avaliação de cada uma das redações iniciais, fazendo um levantamento das dificuldades comuns, das mais complexas e das de simples correção. A partir desse levantamento, iniciei o planejamento das aulas e organização do material a ser utilizado. Considerei importante iniciar o trabalho partindo de um texto produzido pelos alunos. Selecionei um que representasse as dificuldades do grupo e após ter consultado o aluno-autor sobre a disponibilidade de seu texto para o exercício, realizei, com a turma, uma análise cuidadosa do material. Copiei no quadro os dois primeiros parágrafos e solicitei ao autor que destacasse as dificuldades encontradas (organização de parágrafos, uso de maiúsculas, ortografia, adequação de vocabulário, pontuação, idéias, coesão, coerência...); quando não identificava mais problemas, solicitei a colaboração dos demais alunos. Coordenei a análise e teci alguns comentários complementando o que ia sendo analisado e escrevi no quadro, no decorrer da análise, os parágrafos reelaborados, para que observassem as alterações.

Na aula seguinte, entreguei ao grupo uma folha contendo a cópia xerocada da redação original do aluno, os dois parágrafos reescritos pela turma, solicitação da análise da reescritura dos parágrafos e verificação de sua adequação ou não em relação à continuação do texto, sendo que, uma vez considerada inadequada, cada aluno deveria reelaborá-la, individualmente.

Os parágrafos foram reescritos pelos alunos e comentados pelo grupo. Salientei as características de individualidade em cada um dos finais elaborados e pontos positivos e negativos observados.

Aproveitando duas notícias incompletas publicadas pela Revista ISTOÉ, de nº 1350, na seção “A Semana”, em proposta interativa intitulada “O Leitor Faz o Final”, propus à turma a redação de possíveis parágrafos conclusivos, motivando-os a serem criativos e cuidadosos, evitando repetir os problemas tratados na atividade anterior. Os finais criados foram lidos e analisados pelo grupo, sob minha orientação e complementação. Interessante como os conhecimentos de mundo moldaram cada um dos finais elaborados tornando-os significativamente distintos (lembrando a idéia de “enciclopédia individual” apresentada por Humberto Eco em seu livro “Semiótica e Filosofia da Linguagem”), embora as histórias apresentassem informações de certo modo determinantes. Daí a confirmação de que um texto pode propiciar muitas leituras; o texto, não como produto acabado, mas como objeto de origem de outros textos; o texto como ponto de intersecção entre autor e leitor.

Em aulas posteriores pudemos ler os finais enviados por leitores de ISTOÉ e selecionados pela edição. Traçamos alguns paralelos destes com os produzidos pelos alunos e analisamos diversos aspectos lingüísticos. A criatividade, aliada ao humor, foi destacada. O grupo observou que não houve boa articulação do conectivo ‘assim’ previsto para a continuidade da História 2 (do exemplar 1355).

Como já havíamos feito a análise da redação de vários parágrafos, sugeri um levantamento de itens lingüísticos e extralingüísticos a serem observados em um texto. Constatei que tiveram dificuldade no levantamento, sendo necessária minha intervenção. Aspectos relacionados: ortografia, pontuação, organização do texto na página, uso de maiúsculas, uso de hífen, apropriação de vocabulário, uso de conectivos, paragrafação, concordância nominal e verbal, regência, coesão e coerência).

Faltava agora trabalhar estes itens procurando superar as deficiências mais significativas e comuns verificadas, tais como a do uso de conectivos.

Já que os alunos eram, em sua maioria, licenciandos do Curso de Letras, excetuando-se apenas a aluna anteriormente referida, cuja formação e experiência também a inseriam em contexto de ensino, optei por textos que tratassem de questões pedagógicas. O primeiro foi o intitulado “O Menininho”, de Helen E. Buckey, do qual omiti algumas palavras ou expressões conectivas deixando as lacunas para que fossem preenchidas; algumas situações permitiam possibilidades diversas de preenchimento e outras as restringiam. Chamei a atenção para as direções apontadas pelo próprio texto como se este, em certos momentos, fosse autônomo, como se tivesse “voz” própria. Após a realização do exercício, procedemos à leitura e discussão do texto ressaltando a postura dos professores (personagens) ali apresentados e respectivas concepções de sujeito caracterizadas nas situações de interação professor-aluno abordadas na história. O tema era de interesse de todos, e por isso fomentou grande troca de idéias. Aproveitamos o texto para o exercício parafrástico. Após a leitura das paráfrases elaboradas, tecemos comentários sobre elas e considerações a respeito, também, de reprodução e síntese de textos.

Em aula posterior, forneci dois textos cujo tema era leitura (“É Sacal! Tenho que Ler Este Livro!” e “Causas do Desinteresse da Criança pela Leitura – Base de Experiência”), sem a formalização dos parágrafos e solicitei que, a partir da análise da apresentação das idéias e verificação de pistas, fizessem a paragrafação. À medida que os alunos apresentavam a paragrafação feita no primeiro texto, discutimos as diversas possibilidades que iam sendo evidenciadas. Auxiliada por eles, ia fazendo um paralelo com a organização de parágrafos feita pelas autoras do texto original. O grupo constatou problemas de articulação de parágrafos e inadequação de subtítulos aos textos que os seguiam; levantamos a possibilidade de tratar-se de erro da edição (Revista Mundo Jovem), preocupada em sintetizar o texto em função do espaço que lhe cabia, e não exatamente da autora. De qualquer forma a atividade chamou a atenção para a necessidade de auto-análise e auto-correção com o propósito de evitar-se tais faltas. Com o segundo texto, realizamos atividade semelhante, dando ênfase, também, à análise da pontuação, que apresentava problemas, além da constatação da omissão de palavra (preposição de) e da análise do emprego da palavra “já” que alterou o sentido, provavelmente pretendido, no texto — entre outras considerações específicas.

Nas aulas seguintes, trabalhamos a técnica de produção de texto proposta por Maria Tereza Serafini em seu livro “Como Escrever Textos” (1992:30/51).

Inicialmente conversamos sobre a necessidade de definição do tema (ou problema, em caso de pesquisa) e do plano (objetivos, papel do redator, destinatário, gênero), de acordo com a orientação de Serafini — tendo o cuidado de exemplificar cada um dos itens, em associação a situações peculiares aos alunos. Só então, partimos para a fase de produção de idéias, através da seleção – individual – das informações (lista ou grupo associativo), e da organização das informações. O tema utilizado para o exercício para esta técnica de produção textual foi o sugerido pela autora: “o tráfego nas grandes cidades”. Para a organização das idéias, agrupamos as mesmas de acordo com a identificação enquanto causas, conseqüências e soluções; com isso houve uma triagem das idéias listadas, eliminando-se as menos significativas e as repetidas. Traçamos, em seguida, um roteiro e definimos o(s) ponto(s) de vista a ser(serem) definido(s). Com as idéias planejadas e organizadas, os alunos, individualmente, produziam os seus textos que foram lidos e comentados pelo grupo.

No último dia de aula foi criado espaço para que os alunos produzissem um texto “(dirigindo-se ao professor do LABORE) realizando uma auto-avaliação e fazendo sugestões para o trabalho do laboratório”, conforme previsão para atividade final. Na ocasião, informei que me dispunha a fazer uma avaliação do texto produzido por cada um, em aula subsequente (já fora do período regular); embora todos tivessem demonstrado interesse pela atividade proposta, apenas uma aluna compareceu à aula.

A partir da avaliação que fizemos em conjunto, verificamos os avanços e problemas, sendo que os últimos deveriam ser perseguidos por iniciativas individuais ou pela participação em outros cursos. Analisando as redações de todos os alunos, pude observar que mesmo havendo muitas dificuldades, os progressos eram visíveis. Os objetivos que tinha de conscientizá-los sobre a necessidade do exercício para o desenvolvimento da produção textual e de auto-avaliação constante acerca dos textos elaborados, além da priorização da leitura como fonte de conhecimento e de suporte à escritura, acredito tê-los alcançado significativamente. Essa conscientização sem dúvida, propiciará aos alunos um desenvolvimento crescente no exercício da expressão escrita.

Durante o decorrer do curso e na oportunidade da avaliação sobre o trabalho realizado, os alunos salientaram as dificuldades encontradas no ATECON no que concerne à freqüência às aulas e à realização das tarefas previstas para o horário extraclasse. Alegaram

que as atividades (estudo, exercícios, trabalhos, provas,...) relativas às disciplinas obrigatórias e optativas do curso que freqüentavam (Letras) precisavam ser priorizadas, já que pertencem ao currículo. Outra questão levantada dizia respeito à carga horária do curso, ou seja, duas horas-aula semanais, tempo considerado inexpressivo para o exercício de produção textual, principalmente por não tratar-se de aula faixa. Neste sentido, sugeriram a ampliação de carga horária e a inserção do atendimento no currículo do Curso de Letras, (talvez como disciplina optativa) a fim de caracterizar a possibilidade de conversão de créditos.

Cientes das dificuldades de produção textual (e de leitura) dos alunos de 3º Grau (o que dizer dos de 1º e de 2º Graus?), e da exigência de dedicação exclusiva às atividades do Curso de Letras, pactuo com a sugestão dada. A sugestão era no sentido de criação de disciplina com características de prática de laboratório, tanto para produção de escrita quanto para produção de leitura; disciplinas distintas ou uma única poderia privilegiar o desenvolvimento das duas habilidades.

Convém, ao meu ver, que a idéia seja extensiva, não só aos demais cursos de licenciatura, como também aos de outras áreas, uma vez que as dificuldades de produção escrita (e de leitura), infelizmente, são comuns a quase totalidade dos acadêmicos.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DE TEXTO

Como contribuição ao trabalho das professoras participantes desta pesquisa de dissertação e dos demais professores do colégio envolvido, coloquei-me à disposição para a reflexão sobre a prática da leitura. Dispondo de oito horas para o trabalho, resolvi fazer alguns exercícios de leitura e demonstrar fatores que a caracterizam. Através dos exercícios, chamei a atenção dos professores (de 1ª a 8ª séries) sobre a necessidade de observação de pistas fornecidas pelo texto para a constituição do sentido. Desta forma, diversos fatores foram evidenciados, tais como ativação de conhecimento prévio (dos níveis lingüísticos e extralingüísticos), inferências, levantamento de hipóteses, dialogismo, intertextualidade, coesão e coerência. etc.

Como havia constatado os problemas da prática da leitura pelas diversas disciplinas, no que concerne principalmente ao estudo de texto, base da prática pedagógica, levantei algumas considerações a respeito, como segue:

a) Seleção do texto

É importante que se avalie se o texto que se pretende trabalhar está de acordo com o nível da turma (quais os conhecimentos básicos de que os alunos já dispõem?), o objetivo do estudo (o que ensinar? para quê?), o tempo disponível, etc.

Na avaliação do texto verifica-se o seu tamanho, a linguagem utilizada (vocabulário, estrutura das frases, coesão/coerência...), a qualidade do material (tamanho e tipo das letras, nitidez, ilustrações, cores ...), tema abordado, conteúdo (pré-requisitos para a compreensão), desenvolvimento de idéias, etc.

b) Motivação/problematização

Não há estudo efetivo, aprendizagem, sem interesse, sem curiosidade, sem estímulo. Só se aprende aquilo que se pretende conhecer, aquilo que emerge de alguma indagação. É importante que haja mobilização para a leitura.

Pode-se motivar os alunos a partir de algumas questões colocadas (preferencialmente polêmicas), oralmente ou por escrito, acerca do assunto a ser tratado pelo texto; a partir da referência a alguma informação transmitida pela TV, jornal, etc. também vinculada; a partir da apresentação e/ou comentário de um filme de tema afim; a partir de uma história brevemente narrada; a partir da apresentação de uma ilustração; a partir da apresentação do título do texto para que façam inferência sobre o tema a ser tratado; etc.

c) Pré-leitura

Antes da leitura do texto propriamente dita, convém chamar a atenção dos alunos sobre o tema/título do texto, os subtítulos, as ilustrações, os gráficos, quadros, tabelas ... bem como orientar uma leitura rápida de partes do texto, com o propósito de um primeiro contato com as idéias e estilo do autor, propiciando, assim, uma contextualização. É um momento importante para a realização de inferências, para o levantamento de hipóteses, para o reconhecimento de pistas do texto.

Se o estudo for de um livro, observar capa, tema/título do mesmo, índice, prefácio, ilustrações, informações contidas nas “orelhas” e contracapa, informações sobre o autor e

outras obras suas, etc., viabilizando, aos alunos, a constatação das informações oriundas destes itens como constituintes do sentido.

Esta etapa contribui substancialmente para a mobilização do leitor em relação ao texto e para que a leitura seja significativa, efetiva.

d) Leitura individual

Para que haja leitura produtiva, o aluno precisa interagir com o texto e com o autor. A partir desta interação, o aluno mantém um “diálogo” com o autor, mediados pelo texto; relaciona as informações contidas com os conhecimentos de que já dispõe (conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo); faz relação com outros textos (orais ou escritos); faz inferências; levanta hipóteses; confirma ou reformula idéias; concorda ou discorda das idéias defendidas, etc.

Sem a leitura individual, o aluno terá acesso apenas à leitura do professor, à sua compreensão/interpretação do texto.

É interessante que se crie espaço de leitura individual, inclusive, em relação às questões/comandos de exercícios e avaliações (testes, provas, trabalhos). É muito comum o professor assumir a papel de sujeito-leitor em lugar do aluno, “traduzindo” os textos, os comandos de atividades, os “problemas”, etc. O professor parece estar sempre pronto para “mastigar” os conteúdos para os alunos, não permitindo que estes exercitem o raciocínio, que compreendam, que interpretem, que construam conhecimento.

e) Leitura coletiva

Para melhor aproveitamento do texto, é conveniente fazer uma análise detalhada do mesmo. Importa o entendimento das idéias apresentadas e a discussão sobre as mesmas, para que a turma compare as leituras individuais; para que conheça as conclusões/sentidos tirados pelos demais; para que sane dúvidas; para enriquecer-se com informações complementares do grupo.

Pode-se ler todo o texto ou partes, oralmente (um ou vários alunos, alternadamente; ou o professor) e depois discute-se sobre cada uma das idéias (ou as mais diretamente ligadas ao(s) objetivo(s) do trabalho).

É importante o envolvimento de toda a turma. O professor participa das discussões complementando, esclarecendo, coordenando o debate, estimulando a contribuição de todos.

f) Síntese

Para concluir esta etapa do estudo do texto, pode-se solicitar que os alunos façam uma síntese ou resumo (que pode ser oral, inicialmente) do que foi apresentado pelo texto e discutido pelo grupo; em seguida apresentar também sua síntese (se possível com uso de quadro demonstrativo, com esquema) e depois solicitar síntese, por escrito, a ser apresentada e discutida na aula seguinte. A síntese e o resumo são duas habilidades complexas importantes para a aprendizagem.

g) Registro das idéias

A fim de melhor sistematizar o que foi produzido em relação à leitura realizada, convém que se solicite uma síntese do texto (através da produção de um pequeno texto dissertativo, através de esquema, de mapeamento...). Com o propósito de orientar a síntese, pode-se elaborar questões que, à medida que são respondidas, resgatem as informações do texto. Outra alternativa é a solicitação de um trabalho, de uma reprodução (paráfrase) por escrito, do preenchimento de um quadro que apresente as idéias por classificação (Ex.: causas e conseqüências; aspectos positivos e negativos da teoria apresentada), etc.

É importante o exercício, não só da leitura, como também da escrita, por todas as disciplinas, pois tratam-se de habilidades interdisciplinares relacionadas entre si e indispensáveis ao desenvolvimento da aprendizagem escolar (e acadêmica).

3.6 TEXTOS PUBLICITÁRIOS – A LEITURA COMPREENSIVA DE TEXTOS SOCIAIS

A diversidade e boa qualidade de material pedagógico motiva a aprendizagem. A humanidade já viveu momentos históricos em que maior importância era dada ao conhecimento expresso pela linguagem oral: eram as declamações, eram os imensos textos que, sendo memorizados, demonstravam o quanto o indivíduo era capaz de aprender; quanto mais se decorava, mais se sabia. Em outro momento, o texto escrito dominava o mundo do conhecimento; uma avalanche de produção escrita exigia leitores que, mesmo influenciados pela prática da memorização, do mecanicismo, precisavam fazer leitura. Hoje, o conhecimento é expresso por todo tipo de texto (escrito, oral, verbal, não-verbal) que, circulando no social, precisa ser interpretado, compreendido, para que o indivíduo possa melhor inserir-se no mundo. A televisão, o rádio, os livros, as revistas, os jornais, a informática, veiculam uma grande diversidade de textos e numa tal velocidade que não é mais possível pensar-se em comunicação, em relação social, em apropriação do conhecimento da sociedade, sem o pleno desenvolvimento da capacidade de ler; ler nas linhas, nas entrelinhas, nas hipóteses, na intertextualidade, na relação dialógica.

Pretendendo exemplificar os textos de que ora dispomos em nossa sociedade, apresento alguns retirados de revistas semanais (ISTOÉ, VEJA) com o intuito de demonstrar como são criativos, argumentativos, persuasivos, e como exigem leitura compreensiva, bem mais que mecânica. Por suas características, estes textos podem constituir-se em material importante para o aprendizado de leitura no contexto escolar, levando o aluno a fazer inferências, a ativar seu conhecimento prévio (lingüístico, semântico-pragmático, de mundo), a estabelecer relações de intertextualidade, a, enfim, construir leitura.

As análises dos textos (em anexo) que faço a seguir servem como possibilidades de leitura, de interpretação sem, contudo, restringir o(s) sentido(s) dos mesmos. A intenção é a de apresentar exemplo de análise discursiva, é a de demonstrar a importância da observação de pistas (verbais, não-verbais) do texto para a realização de leitura significativa. O leitor precisa interagir com o texto e com o autor para maior compreensão do material lido; para tanto, na escola, o professor pode solicitar ao aluno análise cuidadosa que, se não naturalmente, pode ser realizada a partir de arguição dirigida.

Texto nº 1 (v. Anexo 9) – Este texto tem como enunciado principal uma expressão comumente utilizada para significar o extremo risco de vida que uma pessoa pode estar correndo: **A VIDA POR UM FIO**. Há uma relação intertextual entre a idéia da expressão referida e o significado “literal” de fio no contexto utilizado: no texto não-verbal é apresentado um menino com uma pipa na mão. É a pipa que remete aos fios condutores de energia elétrica, pelo conhecimento (pragmático) que se tem de que é comum que ela seja enroscada naqueles através da linha (ou fio) que a sustenta. Possibilitar ao aluno ler esse texto, por exemplo, é permitir que utilize as pistas que fornece, em relação com os recursos de que dispõe (conhecimento prévio, habilidade de leitura compreensiva....), sendo conveniente a chamada de atenção para os procedimentos de leitura. Aos poucos o aluno aprenderá como construir leitura.

O texto apresenta outros enunciados e elementos interessantes para o exercício de leitura: a caracterização do menino, os órgãos públicos que representam a autoria do texto – o locutor –, os leitores a quem o texto é destinado – crianças, no papel de interlocutores –, a revista onde o texto é divulgado – que direciona o público leitor, etc. É importante que o aluno perceba a relação dialógica que, enquanto leitor, mantém com o texto, com o “autor” do texto, com outros textos, com outros autores, a partir da leitura.

Texto nº 2 (v. Anexo 10) – O texto chama a atenção pela reação de estranheza que provoca no leitor. Ao enunciar que **O TELEFONE FAZ O MUNDO ENCOLHER**, o texto leva o leitor ao conflito: “mas, como? o quê?!”. O leitor é levado a pensar rapidamente em alguma forma de diminuição do mundo. No momento de publicação do texto (dezembro de 1995), estava bastante divulgado o filme “Querida, encolhi as crianças”, em que, por um acidente, os filhos e amigos de um casal são encolhidos por uma máquina inventada pelo pai e vivem uma grande aventura até que sejam descobertos e revertidos à forma normal pela mesma máquina. A expressão encolher serve de ligação entre os textos provocando a impressão de possibilidade de encolhimento do mundo; além das constantes descobertas imprevisíveis com as quais o leitor se depara no dia-a-dia. O enunciado que segue a manchete da reportagem, expresso em letras menores (**A queda nas tarifas interurbanas elimina as distâncias e produz uma revolução que só agora pode chegar ao Brasil**) é que fornece explicação ao dito em destaque.

Aqui também as pistas podem ser evidenciadas: a seção da revista (Economia & Negócios) em que o texto é apresentado, a ilustração onde é destacado um aparelho telefônico, etc.

Texto nº 3 (v. Anexo 11) – Através de linguagem não-verbal, este texto também provoca um estranhamento; o objeto utilizado pelos passageiros para proteção dos olhos contra a iluminação, durante viagens aéreas, permitindo seu descanso, aparece vazado por um recorte semelhante ao contorno dos olhos. Se o objeto tem por função obscurecer, por que possibilitar a visão? A resposta é apresentada por um enunciado verbal colocado logo a seguir: *Agora você tem a programação GloboSat nos vôos da Varig*. A resposta do leitor, então, deve ser, então, um “Ah!!!” sonoro, como quem conclui: assim, faz sentido!

O texto pode ser explorado seguindo as mesmas orientações anteriormente expostas, chamando-se a atenção de dados específicos deste material: a identificação da companhia aérea no objeto ilustrado, os logotipos das empresas (Varig e GloboSat), identificando o locutor, o texto complementar, o contexto da revista onde o texto está inserido, o público a que o texto se destina.

Texto nº 4 (v. Anexo 12) – Apresentado pela revista ISTOÉ em página dupla, o texto, que tem como público alvo o povo brasileiro, é dirigido, em princípio, ao técnico da seleção brasileira de futebol Carlos Alberto Parreira. Em letras bastante grandes, ao lado de uma foto de Parreira, o enunciado: **Filho de uma mãe maravilhosa**, não leva necessariamente, à interpretação a que se propõe; fica claro apenas, pela literalidade, que o “filho da mãe maravilhosa” é o técnico. É necessário contextualizar. O momento de sua enunciação é o dia subsequente ao dia da vitória da seleção brasileira na copa de 1994. O texto refere-se ao desempenho do técnico Parreira nos jogos que garantiram o título de tetracampeão ao futebol brasileiro e foi utilizado como publicidade para a própria revista (importante esta conclusão, que poderá suscitar grande discussão sobre o poder dos meios de comunicação). Escrito em letras bem menores, outro enunciado é colocado para complementação da mensagem: **Parreira, desculpe se em algum momento a gente andou colocando a mãe no meio. Mas é que, aqui entre nós, o meio tava fraquinho, né?** A expressão “colocar a mãe no meio”, tipicamente brasileira, remete a circunstâncias em que “a

mãe” da pessoa que provocou algum desentendimento, alguma afronta, é citada para ofendê-la (a pessoa), em contraposição à imagem de mãe que é de pessoa “sagrada”. Uma das situações mais comuns de utilização desta expressão é a dos jogos de futebol onde a torcida, quando em desagrado com os rumos dos jogos, xinga o técnico, o juiz, os jogadores, referenciando suas “mães”. Parece haver relação entre esta expressão e outra usada em situações idênticas: “filho de uma puta que te pariu”, que explicaria a ofensa em ser chamado de “filho da mãe”, que por si só, nada afrontaria.

Também neste texto, muitos outros elementos podem ser explorados, tais como o uso do termo meio com sentidos distintos; o “colocar a mãe no meio” é também ofensivo pois, refere-se ambigualmente, ao “meio” do assunto, da conversa, mas também ao “meio” das pernas, lugar de sexualidade; e em “o meio tava fraquinho”, o termo remete a “meio do campo”. Além dos outros elementos que compõem o contexto: revista, público leitor, etc.

Os trabalhos aqui apresentados como propostas pedagógicas servem para demonstrar que é possível uma prática diferenciada de leitura, de produção textual, de análise lingüística, de avaliação. É possível uma implementação da prática pedagógica.

Além das alternativas apresentadas como sugestões para a ação pedagógica, indico a Proposta Curricular de Santa Catarina - Versão Preliminar - 1997 como fonte de leitura para reflexão acerca do ensino escolar e como fonte de alternativas para a prática pedagógica. O documento ainda apresenta sugestões de atividades muito interessantes para o ensino de língua, principalmente, baseado em autores que vislumbram uma educação comprometida com o social, com a transformação da sociedade. As atividades sugeridas referem-se à produção de leitura, à produção textual, à oralidade.

DA PESQUISA, AS CONCLUSÕES

Como tive a preocupação de fazer a discussão sobre as questões que iam surgindo durante a escritura do trabalho, tão logo fossem emergindo, principalmente no capítulo referente à análise dos dados, faço nesta parte reservada às conclusões apenas uma breve retomada dos pontos significativos que definiram a pesquisa. A intenção é a de resgatar os resultados atingidos pelo trabalho em relação aos objetivos propostos; é a de verificar até que ponto as hipóteses iniciais foram ratificadas; é a de retomar as respostas encontradas para o problema gerador da pesquisa.

Ao me propor investigar a prática da leitura na relação com o fracasso escolar, tinha claro que não esgotaria o que está imbricado nesta relação tal é a infinidade de aspectos relacionados, mas conseguiria, ao menos, levantar considerações importantes sobre a realidade educacional e traçar possibilidades de superação, sem as quais a pesquisa não se justificaria.

As leituras que tinha e as que foram feitas para o clareamento do problema e para a fundamentação teórica levaram à configuração do trabalho como de lingüística aplicada, embora eu tivesse mantido a abordagem discursiva prevista. Assim, busquei não somente na Análise do Discurso, mas também na lingüística textual e na psicolingüística, subsídios que auxiliassem na compreensão e na formalização do trabalho.

Da prática pedagógica observada, principalmente no que concerne ao ensino-aprendizagem da leitura, constatei que inúmeras são as dificuldades, a começar pela falta de orientação metodológica sobre a prática da leitura nos cursos de licenciatura, em especial, além da falta do próprio domínio e exercício da leitura, da falta de qualificação profissional, da falta, enfim, de vontade de mudança. É preciso conscientização e mudança de postura política.

As condições de trabalho dos professores (carga horária ampliada – 40 a 60 h. –, número grande de turmas – 11, em média – e de alunos – 36, em média –, baixos salários, falta de recursos materiais e humanos de apoio,...) associadas à sua formação deficiente, à falta de qualificação e aperfeiçoamento continuados e à falta de uma política pedagógica no âmbito da escola, coerente com a consciência da necessidade de desenvolvimento do aluno para sua inserção na sociedade, retratam o contexto educacional. O quadro que caracteriza a educação brasileira, no entanto, não é a causa única do fracasso escolar, conforme consigo demonstrar pelo relato e análise da prática da leitura por professores de diversas disciplinas, no ensino de 1º Grau e pela análise do seu discurso. Muitos dos problemas estão centrados na pessoa do professor por exercer o papel de mediador do aluno com o conhecimento e com o meio social.

É Vygotsky quem ressalta a importância da mediação na construção do conhecimento. Esta concepção é ratificada por outros autores, entre eles Vasconcellos que diz, conforme apresentado no capítulo II, que o conhecimento não se dá pela simples observação da realidade, é necessário a mediação de instrumentos (linguagem, estruturas de pensamento e representação, métodos, conceitos, etc.) para a compreensão da realidade. Esta mediação, por sua vez, segundo Vygotsky, se dá na interação do aluno com o adulto (professor, no caso da escola) ou com outras crianças mais experientes, possibilitando a construção do conhecimento. Assim, o professor precisa ser conscientizado sobre seu papel de mediador do processo de construção de conhecimento e ser qualificado para que a renovação da prática pedagógica seja possível.

Por outro lado, enquanto o ensino for de responsabilidade apenas do professor a mudança dificilmente ocorrerá. Na escola, toda a equipe de educadores (professores, especialistas, direção, outros funcionários) precisa estar envolvida para o reconhecimento da realidade educacional e para o desenvolvimento de estratégias de transformação. Há necessidade de um projeto político pedagógico que oriente a ação e, acima de tudo, uma tomada de posição de todos os segmentos envolvidos, já que, como salienta Vasconcellos, para o trabalho em educação, “não basta conhecer, ser crítico; tem que haver uma tomada de posição, um compromisso, e sendo uma sociedade excludente, um compromisso de transformação”.(1996:12) Assim como Freire, Foucambert acredita que a renovação do ensino deva ir além do professor e da escola; segundo ele: “cabe às classes sociais, que necessitam da mudança, colocar a escola em situação de transformação.” (1994:117) A educação, mais do que desenvolvimento cognitivo propicia a transformação social. É pelo conhecimento que o indivíduo tem condições de inserir-se na sociedade.

A pesquisa mostrou que a prática do ensino da leitura nas escolas públicas brasileiras²¹ reflete o fracasso escolar, decorrente de posturas pedagógicas calçadas no autoritarismo. Paulo Freire (1983), através da “concepção bancária da educação” e Eni Orlandi (1987), através do “discurso pedagógico” caracterizam muito bem essa prática escolar: o professor é quem sabe, quem ensina, quem seleciona o que ensinar, quem determina as atividades, quem avalia, quem dá, quem educa, e o aluno, opostamente, é quem não sabe, quem aprende (o conteúdo selecionado pelo professor), que realiza as atividades, quem é avaliado, quem recebe, quem é educado.

Nas aulas de Geografia, de Ciências, de Matemática, de Português e de História acompanhadas verifiquei a postura autoritária do professor. As decisões relativas ao ensino-aprendizagem são nele centralizadas: a escolha do livro didático e de outros materiais de estudo, a escolha dos conteúdos, os exercícios, a forma de avaliação, a própria avaliação. Não quero aqui dizer que é o aluno quem deve escolher o livro didático ou fazer sua própria avaliação, exclusivamente, digo que há necessidade de participação, de interação, de opção, de troca. Não se trata, portanto, de apenas permitir a palavra ao aluno, pois “o problema, em si, não está no aluno falar, mas em haver interação entre as falas (aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno).” (Vasconcellos, 1995a:19) O fato de os alunos sentarem-se em círculo para quebrar a clássica organização das carteiras por fila (um aluno olhando a cabeça do outro e todos olhando o professor) também não basta para que se garanta uma metodologia nova: o professor pode monopolizar a palavra independentemente da organização do grupo na sala de aula. Se o conteúdo a ser estudado não é do interesse do aluno, não é necessidade do aluno, se ele não tem opção de escolha de atividade, se ele não participa da avaliação de seu desempenho, dificilmente haverá aprendizagem, dificilmente haverá avanços significativos.

A observação da prática pedagógica me fez concluir que o professor não leva em consideração vários fatores imprescindíveis à aprendizagem, tais como os elencados por Vasconcellos ao referir-se à metodologia expositiva não dialógica. Segundo ele, para que haja aprendizagem o professor tem que considerar que:

²¹ A referência às conclusões como generalizações sobre a educação brasileira e não como restritas à prática das professoras e dos alunos participantes da pesquisa, se dá pelo fato de, a propósito dos pressupostos da AD, considerar-se que “...não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis.” (Maingueneau, 1993:14)

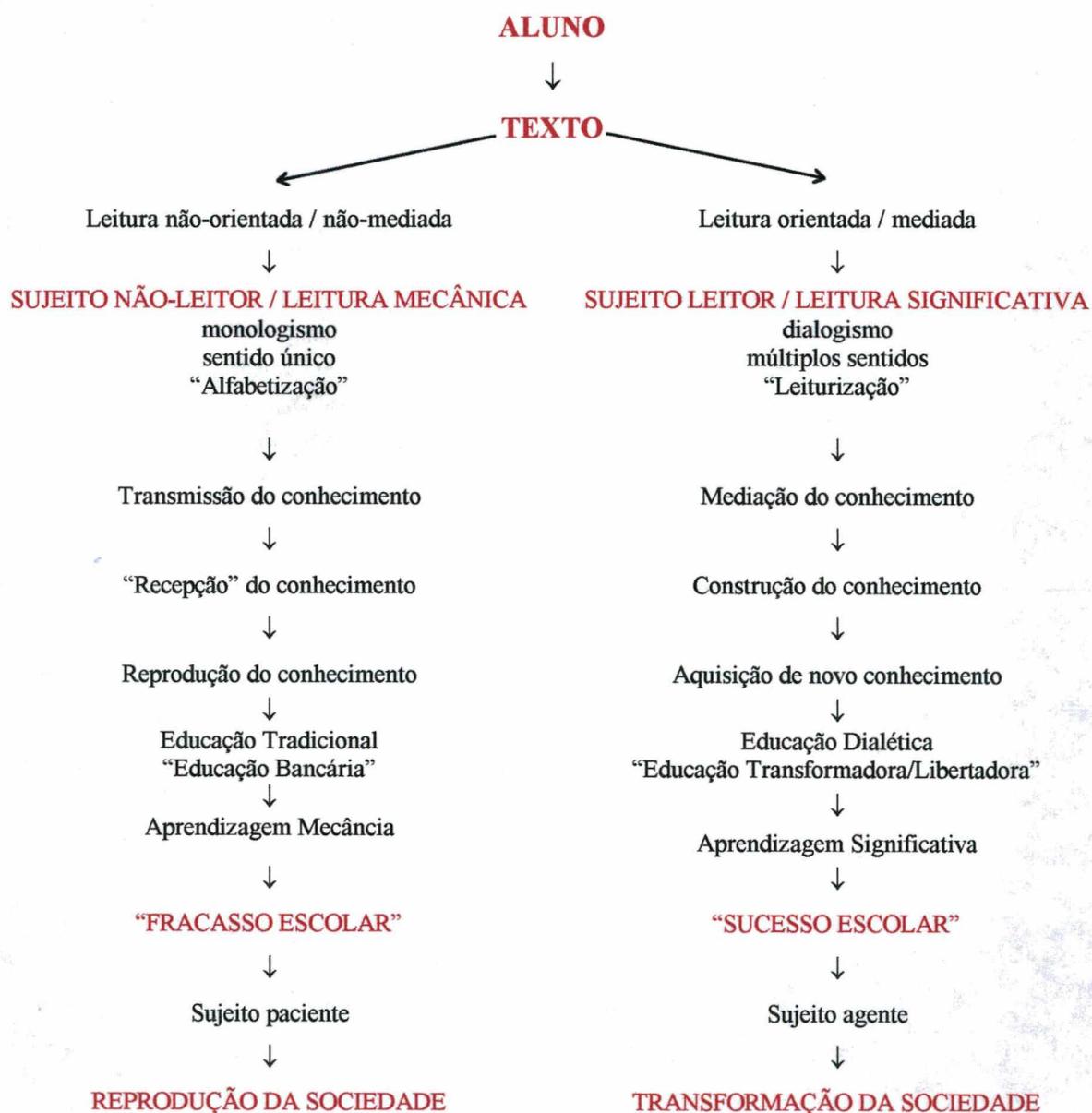
- O aluno é um ser concreto (e não o ideal dos manuais pedagógicos);
- Há necessidade de motivação para a aprendizagem;
- O conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade, com a mediação do professor (e não pela simples transmissão);
- Existem diferentes estágios de desenvolvimento (o aluno não é um adulto em miniatura);
- O aluno traz uma bagagem cultural (o novo conhecimento não se dá a não ser a partir do conhecimento anterior);
- O trabalho em sala de aula tem uma dimensão coletiva (não é uma justaposição de individualidades). (1995a:21,22)

Na leitura de textos e de comandos de atividades pelas diversas disciplinas, havia uma clara e constante preocupação do professor em “traduzi-los”, em interpretá-los no lugar dos alunos: “aqui o autor quis dizer isto”; “nesta questão é para fazer tal coisa”. Desta forma, há um apagamento do aluno enquanto sujeito-leitor, há um tolhimento da interação do aluno com o texto e o autor; o aluno não entende, o professor explica, diz, ao invés de auxiliá-lo na compreensão. Observei que o professor até chega a solicitar ao aluno que diga o que entendeu do texto e, menos vezes, da questão, do comando de atividade, mas, tão logo seja manifestada a não compreensão da leitura, prontamente a fornece; muitas vezes adianta-se à leitura do aluno, explicando o texto. O método utilizado para estudo de texto restringe-se, normalmente, à leitura de alguns parágrafos por um aluno, oralmente, acompanhado pelos colegas atentos aos desvios que ele possa cometer em relação a aspectos mecânicos: pronúncia de palavras, entonação, pontuação; ao final dessa leitura, o professor pede ao aluno que explique o trecho lido e, na falta de resposta, passa a explicá-lo. Não havendo espaço e tempo para que o aluno interaja com o texto, não haverá possibilidade de leitura, uma vez que é no contato com o texto que o leitor pode manter uma relação dialógica com o autor, com autores de textos relacionados e consigo mesmo na busca de anuência ou discordância das idéias manifestadas. Este diálogo é previsto pelo autor, enquanto locutor, que espera não a duplicação de seu pensamento no espírito do leitor, mas, “uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.” (Bakhtin, 1992b:291), espera uma interlocução. Sem a interação leitor-texto-autor a leitura não se dá, pois é através dessa relação que o leitor consegue inferir, articular seus conhecimentos prévios, consegue construir sentido para o texto.

Se o aluno não chega a construir sentido aos textos utilizados pelas diversas disciplinas com o intuito de acessar os conteúdos de cada uma das áreas de estudo, não interage com o objeto de conhecimento e portanto, não estabelece relação de aprendizagem,

não aprende. A transposição da leitura feita pelo professor para a cabeça do aluno não vai além do que a habilidade mecânica pode alcançar. Para que haja leitura, o aluno tem que interagir com o texto e assim, operará com o objeto de conhecimento que lhe garantirá a aprendizagem.

Esquemáticamente, segundo conclusões a que cheguei a partir deste trabalho, estabeleço as seguintes relações entre as modalidades de leitura e a prática escolar:



O esquema acima possibilita uma visão panorâmica sobre como se dá a relação da leitura e o fracasso/sucesso escolar, conforme o que consegui verificar nesta pesquisa, a partir da análise dos dados e da revisão teórica, com apoio em minhas experiências junto à Educação. Se a **leitura não** for **orientada**, não haverá mediação (Vygotsky), não haverá interação

(Vasconcellos), haverá **monólogo**, portanto, **o sentido será único**. A **leitura** será **mecânica**, parafrástica, decodificada, correspondendo ao que Foucambert denomina de **“alfabetização”**, ou seja, leitura estritamente vinculada ao alfabeto, à palavra, à linearidade. O mecanicismo característico desta leitura, remete ao ensino como transmissão do conhecimento; a aprendizagem aqui é, então, tomada como **“recepção”** uma vez que o aluno não constrói o conhecimento, apenas o recebe. Para que o aluno possa demonstrar conhecimento, o reproduz. A educação, assim posta, segue os critérios do modelo tradicional de ensino, onde o aluno, diante do discurso pedagógico autoritário (Freire, Orlandi), é quem não sabe e está na escola para aprender. Sem construção do conhecimento, a **aprendizagem** será **mecânica** (Ausubel), portanto, susceptível de esquecimento; o “aprendido” poderá ser desaprendido. O aluno estará fadado ao fracasso escolar, e assim, não poderá agir sobre o mundo, não conseguirá transformar a sociedade e a ela será submetido. Aqui o **aluno é não-leitor** e sujeito paciente, **assujeitado**. (Foucault)

A proposta para superação do fracasso escolar, é a oportunidade de **leitura orientada** a partir da mediação de instrumentos-meio e do professor (pais, pares mais experientes...), leitura para **construção de sentido**, **leitura dialógica**, interativa. A “leitura da palavra” e a “leitura do mundo” permitirão ao indivíduo, **conhecendo a sociedade**, inserir-se nela para **transformá-la**. (Freire, Foucambert) O aluno construirá seu conhecimento, a **aprendizagem** será, assim, **significativa**; aprendendo, desenvolver-se-á, desenvolvendo-se, adquirirá **novos conhecimentos**, e assim sucessivamente. Desta forma, o **aluno** estará apto pra intervir na sociedade, fazendo-se sujeito agente, **sujeito transformador**. Que assim seja!

Para tanto, concepções a respeito da educação precisam ser refeitas, o que, certamente, demandará por parte dos educadores (e dos órgãos competentes), sensibilidade e empenho no que se refere a leituras e reflexões capazes de contextualizar e concretizar sua prática pedagógica.

Verificando a realidade da prática da leitura e conhecendo como esta prática deveria se constituir para a efetivação da aprendizagem, concluo que o fracasso escolar tem aí sua origem. Consigo agora pensar exatamente como Foucambert: “a [não] leitura é a causa e o signo do fracasso escolar”. (Revista Nova Escola, março/1993:23).

Concluído o trabalho, o desafio já é outro: preciso agora divulgar seus resultados, especialmente para a comunidade educacional a que tenho acesso direto, com o intuito de

auxiliá-la de alguma forma na busca de novos rumos para a educação brasileira, notadamente no ensino público de Iº Grau. O propósito também é o de aprofundar o estudo de teorias e práticas de ensino de leitura realizadas, a fim de contribuir ainda mais significativamente para a minimização dos problemas oriundos do ensino de leitura na relação com a aprendizagem escolar. Há necessidade de seleção, organização e elaboração constantes de materiais didáticos convenientes ao ensino de leitura (e de produção textual) eficaz.

A experiência da dissertação, valeu-me pelo quanto aprendi, pelo quanto cresci, pelo que construí, pelo que posso agora realizar em prol da educação, com vistas a um mundo melhor.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Dreon de. *Quando os Problemas são Outros*. Monografia apresentada como conclusão da disciplina “Introdução à Análise do Discurso”, do curso de Mestrado em Lingüística da UFRJ. Rio de Janeiro, 1991/1. (não publicado)
- ALLIENDE G., Felipe e CONDEMARIN G., Mabel. *A Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ASSIS, Rosa Maria. *Variações Lingüísticas e suas Implicações no Ensino do Vernáculo: uma abordagem sociolingüística*. In: Revista Ilha do Desterro – Sociolinguistics / Sociolingüística - Nº 20 - 2º semestre 1988. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1992a.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique, s/d.
- BELTRÃO, Ierece Rego. *Didática - O Discurso Científico do Disciplinamento*. 1993. (não publicado)
- CORACINI, Mª José Rodrigues Faria. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

- FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.
- FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. 2ª ed. São Paulo: Editora Afiliada; Ática; EDUFJF, 1995.
- GADET, Françoise e HAK, Tony. *Por Uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GOUVEIA, Antônio Fernando. *Documento roteiro de assessoria à SMED. Porto Alegre, abril de 1996*.
- KLEIMAN, Angela. "Diagnóstico de Dificuldades na Leitura: uma proposta de instrumento". *Cadernos PUC - Linguística (Leitura)*, 16: 34-50, São Paulo: EDUC - Cortez Ed., 1983.
- _____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- _____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A Produção de Inferências e sua Contribuição na Construção do Sentido*. In D.E.L.T.A., Vol 9, Nº Especial, (399-416), 1993.

- _____. *Intertextualidade e Polifonia um só Fenômeno?*. In D.E.L.T.A., Vol. 7, nº 2, 1991.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna em seu ensino*. 5ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1993.
- NAGY, Willian E., ANDERSON, Richard C. & HERMAN, Patricia A.. *The Influence of Word and Text Properties on Learning From Context*. Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana - Champaign, 1986.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (et al.). *Sujeito e Texto*. São Paulo: EDUC, 1988.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. *Discurso e Leitura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- _____. *Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: VOZES, 1996.
- PEARSON, David P. "The Comprehension Revolution: A Twenty-year History of Process And Practice Related To Reading Comprehension (Reading Education Report nº 57. Champaign, Illinois, Univ. of Illinois at Urbana-Champaign, 1985.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PERINI, Mário A. *A Leitura Funcional e a Dupla Função do Texto Didático*. 2ª ed. In: *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Editora Ática: 1991.

PEY, Maria Oly. *A Escola e o Discurso Pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1988.

PLATÃO SAVIOLI, Francisco e FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1996.

SEED. *Proposta Curricular de Santa Catarina - Versão Preliminar*. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1997.

REIS, Mariléia Silva dos. *Intertextualidade*. 1996. (não publicado)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e Realidade Brasileira*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SMOLKA, Ana Luisa. *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*. 7ª ed. São Paulo, 1989.

TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.

TEZZA, Cristóvão. *Discurso Poético e Discurso Romanesco na Teoria de Bakhtin*. In: FARACO, Carlos Alberto Faraco e outros. *Uma Introdução a Bakhtin*. Curitiba, PR: Hatier, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 1995a. (Cadernos Pedagógicos, v. 2)

_____. *Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola*. São Paulo: Libertad, 1995b (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 4)

_____. *Para onde vai o professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad, 1996. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1)

_____. *Planejamento - Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertad, 1995c (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1)

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael. et al. (org.) São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. 6ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ANEXOS

Unidade 3

Será que existe trabalho de homem e trabalho de mulher? Para uns, parece estranho homem fazer serviço de casa. Para outros, é fato natural que isso aconteça...

Uma família tão comum

M.^a de Lourdes Ramos Krieger

Daniela cruza os braços, à espera. Irão discutir sobre os nazistas, novamente?

— Alguém já decidiu se quer vitamina?, indaga a dona da casa.

Querem, ela serve. Acabam de tomar, ela recorda:

— Hoje é noite de os homens ficarem na cozinha. Pedro, por favor, tire a louça da mesa e leve para a pia. Nós arrumaremos a sala. — Teu pai lava louça?, estranha Daniela para a amiga.

— Como não? Só que normalmente o serviço da casa é feito por todos, homens e mulheres juntos. Cada um faz um pouco. Mas aposto que essa noite a mãe inventou agorinha. — Lá em casa meu pai não ajuda em serviço de mulher.

— E o que é serviço-de-mulher?, interessa-se seu Murilo.

— Arrumar a cozinha, eu acho.

— Ah, teu pai não faz as refeições com vocês?

— Sim, mas não lava a louça.

— Por quê? Ele não suja a louça que usa para comer?

— Quer dizer... suja. Sujá, mas não lava. Seu Murilo interrompe o embaraço da menina.

— Deixa, depois conversamos sobre isso.

Venha, Pedro: ao trabalho!

— Sobre o que vocês conversam, quando estão à mesa?, pergunta tia Clara.

— Conversamos?

Daniela revê os almoços, em sua casa. O pai reclamando do emprego ("Todos uns incompetentes, nem sei de que escola saíram. Só eu trabalho!"), a mãe atenta aos modos dos filhos ("Coma direito! Não enfia tudo na boca de uma vez só! Não fale de boca cheia!"). Suspirando e sonhando ("Como vou dar conta das contas, no fim do mês? Tem o vestido que vi na vitrina, e as empregadas que não param, não se consegue mais nenhuma, elas pedem uma fortuna, fazem tudo errado, a gente tem que dar duro

sozinha, quem agüenta?"). Daniela relembra as vezes em que tentou conversar, explicar, perguntar. Chega à conclusão de que a confusão em sua casa é maior do que a que encontra em casa da amiga.

— Vocês não se falam à mesa?, insiste tia Clara.

— Não. Só escutamos. O Carlinhos, a Regina e eu.

— Mas ninguém pode só escutar!

— Lá em casa, sim.

As mulheres dirigem-se para a sala de visitas. Tia Clara pega o crochê.

— Minha avó também faz crochê; quando vai lá em casa, leva o trabalho para adiantar. — Ela gosta de crochê?

Daniela espanta-se com a pergunta. *Acho que sim. Ela diz que não devemos ficar com as mãos desocupadas.*

— Por quê?

— Não sei... A mãe faz tricô.

— E seu pai?

— Ah, ele chega cansado do serviço, então senta e lê o jornal, janta, escuta o noticiário.

— Sua mãe não trabalha?

— Trabalha. Numa loja — é gerente — e em casa. Eu ajudo na casa, ela não dá conta.

— Seu irmão ajuda no serviço?

— Só a Regina. O pai diz que serviço de casa é coisa de mulher.

— Sua mãe não se cansa no serviço, no emprego dela?

— Eu não sei... Deve cansar, sim, por isso a Rê e eu ajudamos.

— Pois é — fala dona Maria do Carmo. Teu pai não tem culpa, se não auxilia nos trabalhos de casa. Tia mãe é que precisa dizer pra ele que ela também se cansa, como gerente, que ela é gente como ele.

Se ela não exigir a divisão de trabalhos em casa, cada vez mais vocês três farão tudo sozinhas. Daniela põe em dúvida a questão: "Lá em casa..." *Acho que não daria certo...*

(Uma família tão comum. 2. ed. São Paulo, Brasileira, s.d. p. 18-20.)



ANEXO 2 – PRÉ-TESTE DE LEITURA

O avião voava serenamente a dez mil metros de altura sobre o Oceano Atlântico. Os passageiros tinham almoçado, as bandejas já tinham sido recolhidas e os atendentes de vôo preparavam-se para descansar um pouco. (1) _____ engano. Foi exatamente neste (2) _____ que um passageiro, na primeira fila, (3) _____, foi até o corredor (4) _____ uma metralhadora na mão (5) _____ e uma granada na mão esquerda, e gritou:

__ (6) _____ se mexa.

__ Você - continuou o (7) _____ falando agora para (8) _____ aeromoça, trêmula na sua (9) _____ - diga para o piloto que (10) _____ o avião para Miami.

Os olhos da (11) _____ brilharam.

__ Mas nós estamos (12) _____ para Miami, respondeu ela.

__ Ah! - disse o terrorista. (13) _____ sentou-se novamente.

(Leffa, 1996:70)

ANEXO 3 – (PSEUDO) TEXTO PARA EXERCÍCIO DE LEITURA

I - Leia o texto abaixo, pelo menos duas vezes.

PROBLEMA NA CLAMBA

Naquele dia, depois de plomar, fui ver drão o Zé queria ou não ir comigo lá na clamba. Achei melhor grulhar-lhe primeiro. Mas na hora de colhar a fista, eu o vi passando com a golipesta. Então me dei conta que ele já tinha outro programa. Assim resolvi ir notode. Até chegar na clamba, tudo bem. Estacionei o zulpinho bem nacinho, pus a chave no bolso e descí correndo para aproveitar ao chinta aquele sol gostoso e o mar sulapente.

Não parecia ver galpo na clamba. Tirei as grispes, pus o bagoula. Estava pli quieto ali que até me saltipei. Mas esqueci logo do saltipação no prazer de nadar notode, inclusive tirei o bagoula para ficar mais à vontade. Não sei quanto tempo fiquei nadando e siltando.

Foi depois, na hora de voltar da clamba, que vi que nem as grispes nem o bagoula estavam mais onde tinha deixado. O que fazer?

SCOTT, Michael. 1981. (adapt.) Working Papers nº 01

II - Tente substituir as palavras “estranhas” por vocábulos adequados em Português.

ANEXO 4 - TEXTO LACUNADO (CLOZE) PARA TESTAGEM DE LEITURA

TESTE DE PORTUGUÊS

Leia o texto, com atenção, **pelo menos duas vezes**, em seguida preencha as lacunas com palavras que façam sentido no texto (**em cada lacuna apenas uma palavra; não importa o seu tamanho**). **Observe as pistas que o próprio texto dá** (gênero e número das palavras, posição da palavra na frase, idéias do texto, o que foi dito antes e depois da lacuna, o que foi dito nos parágrafos anteriores e posteriores, o título...).

CADELA “ENTREGA” DONO ASSALTANTE À POLÍCIA

Da Sucursal de Porto Alegre

Uma cadela vira-lata chamada “Tuti” acabou conduzindo a polícia à casa de um assaltante - e proprietário do animal -, que havia arrombado uma escola em Esteio (na região metropolitana de Porto Alegre).

A diretora da 1. _____ de 1º Grau Augusto Meyer, Elizabeth Klein, chegou ao colégio 2. _____ última segunda-feira e encontrou tudo revirado. Ela notou o 3. _____ de dois microscópios, um aparelho de som, um rádio e uma máquina de 4. _____.

No meio dos móveis, a diretora encontrou uma 5. _____ pequena, que aparentemente latia de fome e 6. _____. Elizabeth Klein chamou os policiais, que 7. _____ a cadela e a seguiram. 8. _____ animal acabou conduzindo a polícia a uma 9. _____ no bairro Água Verde. O 10. _____ não estava e os policiais 11. _____ no local, até que apareceu Claudir Oliveira.

Dentro da casa 12. _____ Claudir Oliveira, a polícia achou os objetos 13. _____ da escola.

A 14. _____ de polícia de Esteio, Rosana Szalansky, disse acreditar 15. _____ Oliveira seja responsável por 16. _____ arrombamentos em Esteio. Ele disse 17. _____ polícia que cometeu outros furtos, mas 18. _____ que também trabalha como pedreiro.

ANEXO 5 - EXEMPLO DE TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

ELIMINAÇÃO DOS PARÊNTESES

1) Parênteses precedidos pelo sinal +

Ao eliminarmos os parênteses e o sinal + que os precede, devemos conservar os sinais dos números contidos nesses parênteses.

Exemplos:

$$\begin{aligned} \text{a)} & + (-4 + 5) = -4 + 5 \\ \text{b)} & + (3 + 2 - 7) = 3 + 2 - 7 \end{aligned}$$

2) Parênteses precedidos pelo sinal -

Ao eliminarmos os parênteses e o sinal - que os precede, devemos trocar os sinais dos números contidos nesses parênteses.

Exemplos:

$$\begin{aligned} \text{a)} & -(4 - 5 + 3) = -4 + 5 - 3 \\ \text{b)} & -(-6 + 8 - 1) = +6 - 8 + 1 \end{aligned}$$

EXERCÍCIOS

1) Elimine os parênteses:

$$\begin{aligned} \text{a)} & + (-3 + 8) - 3 + 8 & \text{e)} & -(-6 + 4 - 1) + 6 - 4 + 1 \\ \text{b)} & -(-3 + 8) + 3 - 8 & \text{f)} & +(-3 - 2 - 1) - 3 - 2 - 1 \\ \text{c)} & + (5 - 6) + 5 - 6 & \text{g)} & -(4 - 6 + 8) - 4 + 6 - 8 \\ \text{d)} & -(-3 - 1) + 3 + 1 & \text{h)} & + (2 + 5 - 1) + 2 + 5 - 1 \end{aligned}$$

2) Elimine os parênteses e calcule:

$$\begin{aligned} \text{a)} & + 5 + (7 - 3) & \text{f)} & 4 + (-5 + 0 + 8 - 4) & \text{3} \\ \text{b)} & 8 - (-2 - 1) & \text{g)} & 4 + (3 - 5) + (-2 - 6) & -6 \\ \text{c)} & -6 - (-3 + 2) & \text{h)} & 8 - (3 + 5 - 20) + (3 - 10) & \text{13} \\ \text{d)} & 18 - (-5 - 2 - 3) & \text{i)} & 20 - (-6 + 8) - (-1 + 3) & \text{16} \\ \text{e)} & 30 - (6 - 1 + 7) & \text{j)} & 35 - (4 - 1) - (-2 + 7) & \text{27} \end{aligned}$$

3) Calcule:

$$\begin{aligned} \text{a)} & 7 - (-2) & \text{9} & \text{e)} & -5 - (+1) & -6 \\ \text{b)} & 7 - (+2) & \text{5} & \text{f)} & -4 - (+3) & -7 \\ \text{c)} & 2 - (-9) & \text{11} & \text{g)} & 8 - (-5) & \text{13} \\ \text{d)} & -5 - (-1) & +4 & \text{h)} & 7 - (+4) & \text{3} \end{aligned}$$

4) Calcule:

$$\begin{aligned} \text{a)} & (-4) - (-2) + (-6) - 8 & \text{e)} & (-4) + (-3) - (+6) & -13 \\ \text{b)} & (-7) - (-5) + (-8) - 10 & \text{f)} & 20 - (-6) - (-8) & \text{34} \\ \text{c)} & (+7) - (-6) - (-8) & \text{21} & \text{g)} & 5 - 6 - (+7) + 1 & -7 \\ \text{d)} & (-8) + (-6) - (+3) - 17 & \text{h)} & -10 - (-3) - (-4) & -3 \end{aligned}$$

5) Calcule:

$$\begin{aligned} \text{a)} & (-5) + (+2) - (-1) + (-7) & -9 \\ \text{b)} & (+2) - (-3) + (-5) - (-9) & \text{9} \\ \text{c)} & (-2) + (-1) - (-7) + (-4) & \text{0} \\ \text{d)} & (-5) + (-6) - (-2) + (-3) & -12 \\ \text{e)} & (+9) - (-2) + (-1) - (-3) & \text{13} \end{aligned}$$

6) Calcule:

$$\begin{aligned} \text{a)} & 9 - (-7) - 11 & \text{5} & \text{d)} & 15 - (+9) - (-2) & \text{8} \\ \text{b)} & -2 + (-1) - 6 & -9 & \text{e)} & -25 - (-5) - 30 & -50 \\ \text{c)} & -(+7) - 4 - 12 & -23 & \text{f)} & -50 - (+7) - 43 & -100 \end{aligned}$$

7) Calcule:

$$\begin{aligned} \text{a)} & 10 - 2 - 5 - (+2) - (-3) & \text{4} \\ \text{b)} & 18 - (-3) - 13 - 1 - (-4) & \text{11} \\ \text{c)} & 5 - (-5) + 3 - (-3) + 0 - 6 & \text{10} \\ \text{d)} & -28 + 7 + (-12) + (-1) - 4 - 2 & -40 \\ \text{e)} & -21 - 7 - 6 - (-15) - 2 - (-10) & -11 \\ \text{f)} & 10 - (-8) + (-9) - (-12) - 6 + 5 & \text{20} \end{aligned}$$

ANEXO 6 - EXEMPLO DE TEXTO UTILIZADO NAS AULAS DE HISTÓRIA

vam em risco o predomínio tradicional da aristocracia rural. Com a criação da Guarda Nacional, buscava-se conter as radicalizações e preservar a situação, defendendo os interesses das elites nacionais.

Entre os grupos políticos cresciam as divergências, especialmente entre exaltados e moderados, acirradas ainda mais após a demissão de Feijó. Com o objetivo de diminuir as tensões políticas, foi elaborado, em 1834, o Ato Adicional à Constituição, determinando algumas alterações à Carta outorgada de 1824. Suas principais emendas foram:

- criação das **assembléias legislativas provinciais** com amplos poderes, em substituição aos antigos conselhos gerais das províncias, completamente submissos às decisões do imperador. Tratava-se de uma medida descentralizadora, pois cada província poderia fazer suas próprias leis, adquirindo liberdade administrativa, como defendiam os exaltados.
- criação do **Município Neutro do Rio de Janeiro**, como território destacado da província, para o qual as autoridades locais seriam escolhidas pelo governo central. Essa medida agradou aos liberais moderados, uma vez que reforçava o poder imperial.

- criação da **Regência Una**, eleita pelas assembléias provinciais de todo o país, com mandato de 4 anos. Era uma medida ao mesmo tempo centralizadora, por concentrar o poder político em um regente, e descentralizadora, ao permitir que a escolha do regente fosse aberta a todos os eleitores provinciais — sempre lembrando que esses eleitores eram indivíduos de posses.

O Ato Adicional de 1834 buscava, assim, conciliar os descentralizadores (exaltados) e os centralizadores (moderados), representando uma composição das facções políticas. Para o cargo de regente, foi eleito, em 1835, o padre Feijó.

A Regência Una de Feijó (de 12/10/1835 a 19/9/1837)

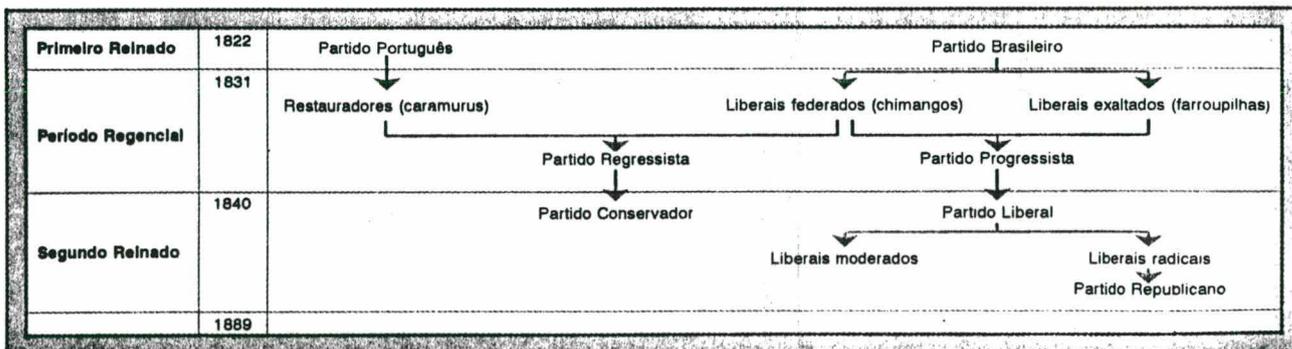
A oposição liberal ao centralismo governamental, iniciada contra D. Pedro I, foi, pouco a pouco, firmando conquistas, como a abdicação e a criação das assembléias provinciais. O avanço liberal caminhava passo a passo com as contestações, com as manifestações de oposição à ordem existente, às dificuldades econômicas da maioria da população e de interesses regionais prejudicados.

Refletindo anseios por mudanças mais profundas no país, multiplicavam-se os movimentos regionais, desembocando em diversos levantes provinciais, a exemplo dos Cabanos no Pará, da Sabina na Bahia e da Farroupilha no Rio Grande do Sul, entre outros, que estudaremos mais à frente.

Durante o governo de Feijó, o grupo moderado dividiu-se em **progressistas**, pró-Feijó, favoráveis à manutenção da autonomia provincial das assembléias, e **regressistas**, defensores de maior centralização para enfrentar e acabar com as rebeliões provinciais. O grupo progressista acabou se reunindo, mais tarde, no Segundo Reinado, em torno do **Partido Liberal**, e os regressistas, liderados por Bernardo Pereira de Vasconcelos, criaram o **Partido Conservador**.



O Rio de Janeiro, Município Neutro, era a sede do Império. Na vila de Praia Grande, hoje Niterói, ficava a sede da província.



O quadro acima apresenta a trajetória dos partidos políticos durante todo o Império.

ANEXO 7 - EXEMPLO DE TEXTO UTILIZADO NAS AULAS DE CIÊNCIAS

REINO FUNGI

Os fungos também são conhecidos como: bolor, mofo, boloro, cogumelos, levedura, champions.

Os fungos crescem e se desenvolvem em lugares úmidos e sobre alimentos estragados.

Eles apresentam grande importância para o homem e para o meio ambiente, pois são saprófitas, ou seja, eles decompõem animais e vegetais mortos eliminando para o solo sais minerais, fertilizando-o; sendo útil para os vegetais.

Alguns fungos são comestíveis, também conhecidos como champions, que apresentam grande valor nutritivo, rico em proteínas. Mas nem todos os fungos são comestíveis, pois existem os fungos venenosos.

Existem fungos que são utilizados na fabricação de bebidas alcóolicas (vinho, cerveja e cachaça); fungos que são utilizados na fermentação do leite, do qual fazemos queijos e os que fazem o fermento biológico, utilizado na fabricação de pães, além de muitos remédios serem fabricados a partir de fungos, como os antibióticos.

Existem fungos que são parasitas, que vivem na pele do homem e animais, provocando a micose (ou pano).

Características dos Fungos

Alguns fungos são saprófitas, podem ser unicelular ou pluricelular. Se reproduzem Assexuadamente ou Sexuadamente.

Existem fungos que vivem numa relação mutualística, ou seja, se associam com certas algas formando os LÍQUENS.

Um grupo de fungos denominados de MICORRIZAS, que vivem nas raízes de certas plantas ajudando as raízes a absorverem melhor os nutrientes.

(Texto utilizado na aula de Ciências do dia 12/06/96)

ANEXO 8 - EXEMPLO DE TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

As formas de crescimento populacional

Existem duas maneiras de a população de um país crescer numericamente: o movimento vertical e o movimento horizontal.

O movimento vertical é fundamentado na diferença entre a quantidade de crianças que nascem anualmente e a quantidade de pessoas que morrem, nesse mesmo ano.

As taxas são em geral representadas em valores percentuais (%) ou em valores por mil (‰). Assim, quando se afirma que a taxa de natalidade de um país é de 2,0% ou de 20‰, está se indicando que nascem, por ano, 2 crianças para cada 100 habitantes, ou 20 crianças para cada 1 000 habitantes.

Da mesma forma, a taxa de mortalidade pode ser indicada, por exemplo, como sendo de 1,0% ou de 10‰, o que estará significando que naquele ano ocorreu 1 morte para cada 100 habitantes, ou 10 mortes para cada 1 000 habitantes.

A diferença entre as duas taxas será, então, a taxa de crescimento da população. A

esse resultado denominamos **crescimento natural** ou **crescimento vegetativo**.

Quando a taxa de natalidade supera a de mortalidade, há um saldo positivo, com o crescimento vegetativo indicando um aumento do número de habitantes. Quando, ao contrário, a taxa de natalidade é inferior à de mortalidade, há um saldo negativo e o crescimento vegetativo indica então uma diminuição do número de habitantes do país.

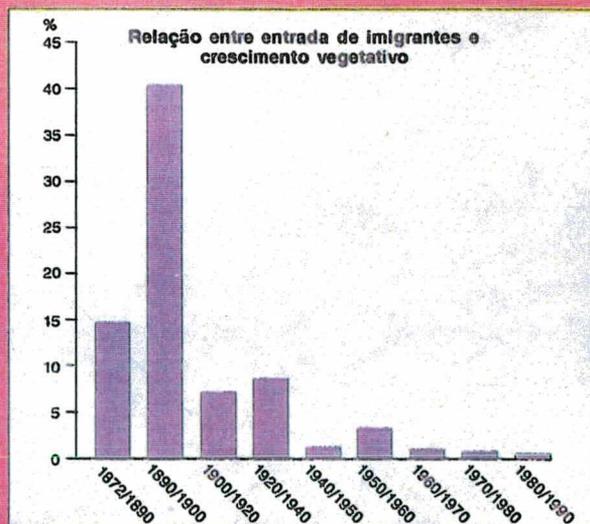
Já o movimento horizontal correspondente às migrações (deslocamento das pessoas de uma área para outra, onde fixam residência). Esse processo afeta diretamente o número de habitantes das duas áreas, a de origem e a de destino.

Quando esses movimentos se realizam dentro de um mesmo país, eles não alteram o total de habitantes deste país e se denominam migrações internas. Quando, ao contrário, esses deslocamentos se fazem de um país para outro, eles alteram o efetivo populacional dos dois, aumentando a população no país de destino e diminuindo-a no país de origem. A esse tipo de deslocamento denominamos migrações externas.



Imigrantes italianos desembarcando em Nova Iorque (Estados Unidos) no início do século.

O crescimento comparado



Pela análise do gráfico, percebemos que o crescimento da população brasileira foi consequência do elevado crescimento vegetativo que o país vem apresentando, já que a participação da imigração só foi numericamente importante até o período 1920-1940. A partir de então, sua participação declinou sensivelmente.

ANEXO 9 - TEXTO Nº 1

A VIDA POR UM FIO.

**EMPINAR PIPA
É UMA BRINCADEIRA
GOSTOSA.
MAS, PERTO DOS FIOS
ELÉTRICOS,
TORNA-SE MUITO
PERIGOSO.
ORIENTE SEU FILHO.
ARRISCAR A VIDA
NÃO TEM GRAÇA.**

PIPAS, SÓ NUM ESPAÇO SEM RISCOS.



GOVERNO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UM FUTURO MELHOR

ELETROPAULO
ELETRICIDADE DE SÃO PAULO S.A.

ECONOMIA & NEGÓCIOS

O telefone faz o mundo encolher

A queda nas tarifas interurbanas elimina as distâncias e produz uma revolução que só agora pode chegar ao Brasil

O governo anunciou na semana passada um pacote de medidas que, se for levado adiante, será o passaporte brasileiro para o século XXI. Ele se destina a recuperar e ampliar o setor de telecomunicações, área em que o país patinou nos últimos vinte anos. O plano exibe um número grandioso: 75 bilhões de dólares em investimentos nos próximos oito anos, o que corresponde a um sexto do produto interno bruto, PIB, anual brasileiro. O governo pretende que a maior parte do dinheiro venha da iniciativa privada, finalmente autorizada a ingressar num setor que era monopólio estatal até o começo do século. As principais metas do plano são:

Instalar, em oito anos, 26 milhões de telefones convencionais, 15 milhões de celulares e 1 milhão de orelhões.

Privatizar as 27 companhias regionais de telecomunicações, entre as a Telesp, a Telerj e a Telemig.

Aumentar a oferta de canais de rádio e de televisão, incluindo as redes por assinatura. As novas concessões serão cobradas.

Lançar novos satélites e explorar seus serviços através de empresas privadas.

Todas essas medidas ainda dependem de uma série de leis destinadas a regulamentar a emenda constitucional que quebrou o monopólio das telecomunicações. É essa regulamentação que definirá em que condições a iniciativa privada poderá concorrer no setor. Se as condições forem favoráveis, os investimentos virão, como quer o governo. Caso contrário, o Brasil corre o risco de continuar atrasado num setor considerado decisivo nesta virada de milênio. No mundo desenvolvido, a revolução das telecomunicações está em pleno andamento. A seguir, uma súmula das principais características dessa revolução.

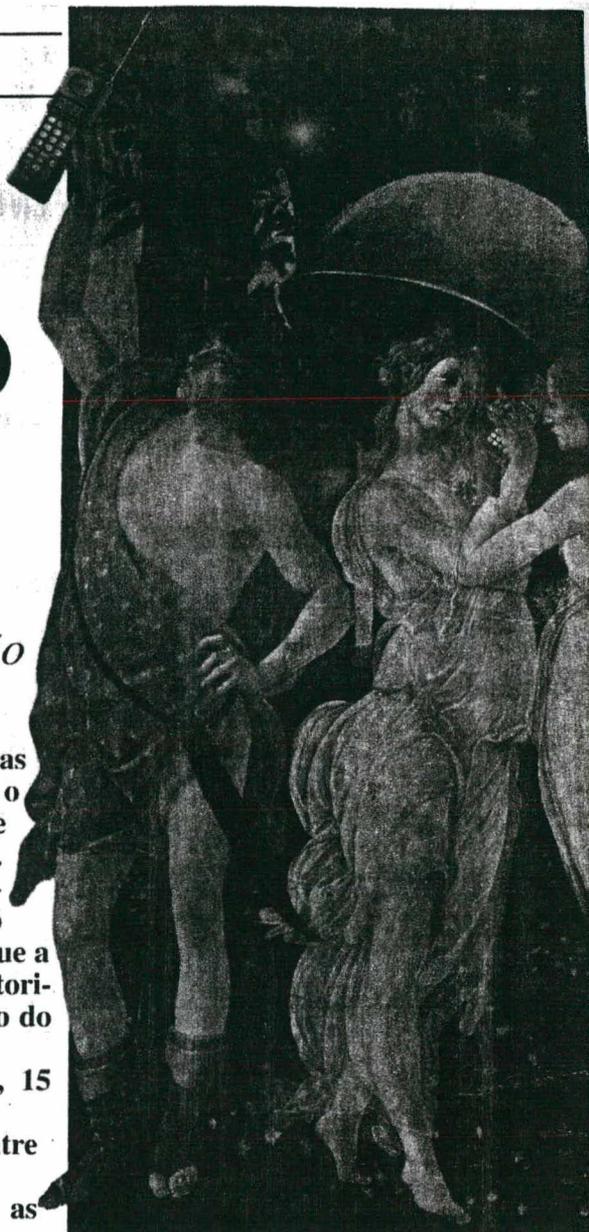
O século XXI será a era das comunicações rápidas e baratas, assim como o século XX foi marcado pelo uso da eletricidade e pela popularização do automóvel. O que se espelha no telefone, inventado há 120 anos, é uma revolução capaz de dissolver um dos mais antigos limites à atividade humana — a distância geográfica. Graças às novas tecnologias e à competição nesse setor, daqui a dez

ou quinze anos, uma ligação telefônica entre dois bairros de São Paulo poderá custar a mesma coisa que um telefonema entre a capital paulista e Xangai. É possível que a companhia telefônica nem cobre pela duração do telefonema. Também é certo que, nessa época, dois primos que estejam separados por milhares de quilômetros joguem uma partida de videogame. Ou que os execu-

tivos de uma companhia de Curitiba façam uma teleconferência rotineira com os colegas da subsidiária do Amapá.

Nada disso é ficção futurística. Teleconferências e telepartidas já ocorrem, em pequena escala, nos países desenvolvidos. A tendência é que se tornem operações corriqueiras. Na Europa, um minuto de conversa custa hoje a metade do que custava há treze anos. No Brasil, uma ligação para Nova York já chegou a custar 4 dólares por minuto. Hoje, sai por 2,21 reais, 44% mais barata. Na próxima década, os preços irão cair ainda mais, até um ponto irrisório. "As distâncias vão desaparecer. A tecnologia para isso já existe", diz Kal Juul-Pedersen, vice-presidente da Ericsson, uma das maiores fabricantes de equipamentos de telecomunicações do mundo.

Em alguns países, a revolução começou faz tempo. A CTC, companhia telefônica chilena, já cobra uma tarifa única para telefonemas no país, não importa se eles são feitos



ANEXO 11 - TEXTO Nº 3



Agora você tem
a programação GloboSat
nos vôos da Varig.

seu próximo vôo internacional da Varig, você vai assistir a uma hora de programação especial da GloboSat. Muita diversão, dicas de turismo e a qualidade de informação de sempre. GloboSat no Ar. A programadora líder em TV por assinatura e a líder das empresas aéreas no Brasil oferecendo um vôo ainda mais agradável para você.





Filho de uma mãe

ANEXO 12 - TEXTO Nº4

maravilhosa.

Parreira, desculpe se em algum momento a gente andou colocando a mãe no meio. Mas é que, aqui entre nós, o meio tava fraquinho, né?



É uma revista melhor que a outra.