

HÁ LEITURA EM SALA DE AULA? (IS THERE READING IN THE CLASSROOM?)

Elma Luzia Corrêa SCARABELLI (UFMS/CÂMPUS DOURADOS; FIFASUL)

ABSTRACT: This research consists in a contribution for teachers of native language, in the proportion that approaches some questions about practice of lecture and your implication in the production texts, in the same time offers subsidies that contribute for the teachers can rethink about your pedagogical practice.

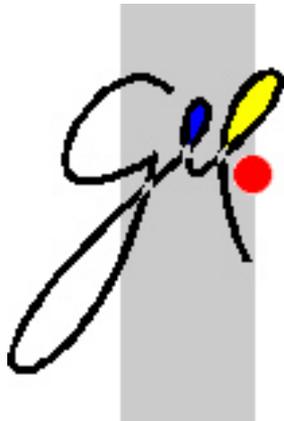
KEYWORDS: Reading; x student; school; pleasure; evaluation

Inicialmente esclareceremos, de forma sucinta, o motivo pelo qual nos detemos na análise o processo de aquisição do “gosto/hábito/prazer/necessidade” da leitura e do contexto no qual a ação docente está inserida. Em seguida analisaremos o discurso contido em entrevistas feitas com alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental em escolas da rede pública estadual na cidade de Dourados/MS.

Apesar de a grande maioria dos teóricos e professores acreditar ser a escrita um substituto para o oral, para Foucault (1994:76), escrever é criar uma mensagem suscetível de funcionar para o leitor, tendo em vista que a escrita funciona coerentemente com a situação e o meio de comunicação escolhido. Nesta ótica escrever é antecipar o funcionamento dos mecanismos de leitura, e para essa antecipação é preciso apoiar-se na experiência pessoal do leitor.

Neste contexto, inferimos que as pedagogias da leitura e da escrita estão ligadas mais pela natureza da situação comunicativa do que pelo código utilizado. Não pretendemos, com isso, dizer que seja necessário primeiro aprender a ler para depois escrever, mas que toda produção inscreve-se num sistema provisoriamente elaborado pelas estratégias mobilizadas pela recepção, isto é, escrever implica na construção de teorias de leitura e ler, na teorização das estratégias da escrita.

Assim, por representarem a extremidade oposta do segmento - escola - leitura - aluno, e com o objetivo de averiguar a situação que se descortina em sala de aula, no que diz respeito à leitura, foram entrevistados, no período de maio a agosto de 1998, 483 alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Dourados/MS. Da análise destas entrevistas foi possível constatar, num primeiro momento, que setenta e nove por cento dos alunos inquiridos declararam gostar de ler e vinte e um por cento dos informantes afirmaram não gostar. Entretanto, dentre os que afirmaram gostar de ler, muitos não estão satisfeitos com a escolha dos textos selecionados para leitura na escola. Informaram que os textos utilizados são basicamente os do livro didático e os literários infanto-juvenis. Sessenta e um por cento dos entrevistados sugeriram a possibilidade da inclusão de jornais e revistas no cotidiano escolar.



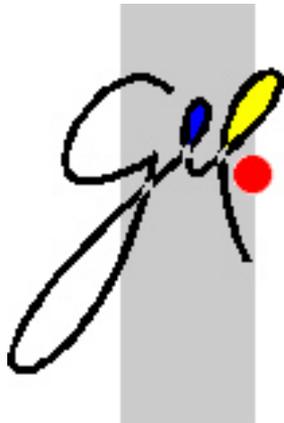
No que se refere ao ambiente onde ocorre a leitura, tornou-se uma constante alunos entre os alunos/informantes de 5ª e 6ª séries reclamarem da falta de silêncio no momento de ler: "A professora deveria exigir que os alunos ficassem em silêncio" (inf. 24); "Leitura deve ser feita em lugar calmo" (inf. 32); "Para melhorar, os alunos têm que ficar quietos" (inf.62); "Deveria ter menos conversa, para ler é preciso silêncio" (inf. 70); "Deveria haver mais interesse dos alunos e menos conversa" (inf.115); " Ler em sala de aula não é possível por causa do barulho e das conversas" (inf. 117); "Barulho, por que faz com que eu me distraia" (inf.83); "A bagunça em sala de aula, tem muita" (inf. 53).

Cabe à escola, enquanto instituição responsável pela divulgação da cultura letrada, o dever e o poder de inserir o aluno no mundo da linguagem e entusiasamá-los com a leitura, mas a formação de um bom leitor requer local e ambiente adequados. Orlandi (1983:172) observa que "A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como tais e desencadeiam o processo de significação do texto ". Se o ambiente não for favorável à interação do leitor com o texto ou do leitor com o autor, ambos não se constituirão como interlocutores no processo de comunicação, e a aquisição de gosto/hábito/prazer pela leitura não ocorrerá.

Outra questão mencionada pelos alunos foi a respeito da avaliação. Avaliar a leitura feita pelo aluno é um procedimento bastante complexo, tendo em vista que só pode ser completamente controlada pelo próprio leitor. O professor, como observador externo, pode apenas verificar se a leitura está acontecendo a contento.

A escola, no entanto, interpreta a tarefa de modo mecânico e estático, dotando as crianças do instrumental necessário e automatizando-as através de exercícios que ocupam a maior parte das aulas. Ensinar a ler, nesse processo, confunde-se com a aquisição de hábito, presumindo-se que o hábito conduza o leitor em formação a graus cada vez mais elevados aos quais não mais regressarão. Avaliar essa leitura é um processo complexo, uma vez que antes de tudo é preciso ter claro o que se pretende com essa leitura. No entanto, de acordo com as declarações dos alunos, abaixo registradas, fica claro que a prática dos professores é repetitiva e não permite a criação de novas situações, de forma que se transformem as aulas de leitura em momentos de aprendizagem "para a vida", partindo de uma expectativa real, numa verdadeira situação de vida interativa, tendo em vista que esse "homem - aluno" não está "só" nem vive isolado, que age em constante interação com o meio.

Para Jolibert (1994b: 119), a avaliação não deve ser vista como uma sanção, mas como um instrumento necessário tanto para o aluno como para o professor. Ela permite recapitular num determinado momento o que está sendo construído e o que está em vias de construção; permite também proporcionar um novo impulso ao aprendizado, além de cumprir o papel de acelerador: o professor vê melhor em que pontos deverá "dar uns empurrões" para que as crianças redobrem o esforço. Entretanto, em nossa pesquisa detectamos ser uma prática rotineira a elaboração de resumos e nesse sentido os alunos/informantes dizem que " Não gostamos de fazer relatórios, as pessoas poderiam explicar o que entenderam" (inf. 157); "Ao invés de fazer relatórios, as pessoas poderiam explicar o que entenderam" (inf. 163); "Na minha opinião, acho que

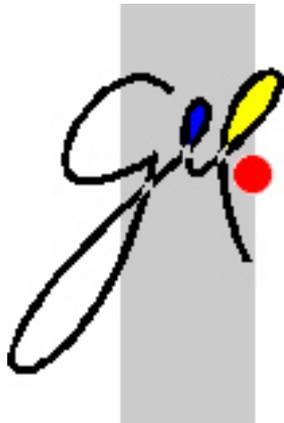


ao invés de fazer resumos deveríamos dizer apenas a moral da história" (inf.141); "Apesar da minha resposta ser sim, a minha sugestão é de colocar um fim no resumo do livro" (inf. 160). Fica evidente, considerando as observações dos alunos, a falta de reflexão do professor durante o planejamento e a execução das atividades docentes por eles desenvolvidas; o discurso dos alunos permite-nos vislumbrar que o feito de resumo ao final da leitura dos paradidáticos literários é uma prática rotineira.

Estudos têm mostrado que o progresso dos estudantes se dá mediante uma leitura compreensiva, por isso é de fundamental importância o comentário prévio para a elaboração de um roteiro de leitura que ajude o aluno a prestar atenção aos elementos fundamentais da obra (ou aqueles que no momento pareçam metodologicamente relevantes), para que ler não tenha a mesma conotação de exercício de decodificação, mas seja parte de um projeto em andamento em sala de aula.

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto, e se o contexto do texto lido não proporcionar uma profunda compreensão do contexto em que o sujeito-leitor situa-se ou busca se situar, então a leitura perde a validade, pois as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiência do leitor. Dessa forma não existe posse, apreensão de idéias, porém mera reprodução alienada de palavras e trechos veiculados pelo autor. Neste aspecto, dificuldade primária como a de entendimento do texto, ou melhor, dificuldade em atribuir sentido ao que lê, persiste até as últimas séries do Ensino Fundamental. Prova disso são as observações dos alunos/informantes transcritas a seguir: "Começo a ler, depois não entendo nada, nunca entendo nada, nunca entendo nada também ao final do livro"(inf. 342 - 7ª série); "Não consigo entender o significado das palavras ou frases"(inf. 403 - 8ª série); "as letras são muito pequenas" (Inf. 35) Essas e outras questões deveriam ser percebidas e solucionadas ainda nas séries iniciais.

Declarações como as dos alunos/informantes 53, 65, 66,72 e 73 ("tenho que acompanhar com o dedo para não me perder" ; "Demora demais"; "É difícil concentrar e prestar atenção"; "Tenho que acompanhar com o dedo para não me perder"; "Doem meus olhos", respectivamente.) chamam-nos a atenção para a dificuldade de atribuir sentido ao texto e alertam-nos para o problema de significação no processo ensino/aprendizagem na prática docente. Foucambert (1994:38) adverte que a leitura é um processo de negociação entre o conhecido, que está na cabeça e o desconhecido que está no papel diante dos olhos, e que este processo envolve 20% de informações visuais, provenientes do texto, e 80% de informações que provêm do leitor. Para Smith (1991:103) a leitura depende de algumas informações "passando pelos olhos para o cérebro" e denomina as informações que o cérebro recebe da página impressa de informação visual. Ainda, segundo Smith, a informação visual é necessária, mas para a efetivação da leitura com atribuição de sentidos não é suficiente. É preciso que o leitor



disponha também de informações não visuais¹, pois se a linguagem utilizada pelo produtor do texto não for acessível para o leitor, isto é, se o leitor não dispuser de conhecimentos prévios ou não visuais que possam preencher as lacunas existentes entre a informação visual e a não visual, a interação entre autor e leitor, mediada pelo texto, ficará incompleta.

Para Koch e Travaglia (1993) adeptos e difusores da Lingüística de texto no Brasil, um texto só será significativo, isto é, despertará o interesse do leitor se houver, entre outros elementos, um equilíbrio entre as informações. Koch e Travaglia denominam as informações não visuais tratadas no parágrafo anterior como “conhecimento partilhado” e assim o definem: (1993: 61) “conhecimento que o leitor vem armazenando ao longo da vida” e “informação nova” são as informações visuais trazidas pelo texto. Neste processo é preciso que o produtor e o receptor do texto compartilhem de uma boa parcela de conhecimentos comuns, pois quanto maior for a parcela de informações novas, maior será a dificuldade de entendimento do texto pelo leitor em construção; assim a leitura torna-se uma tarefa penosa e cansativa como os alunos/informantes a asseveraram.

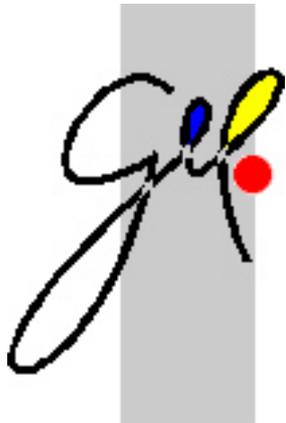
É possível inferir, através dos aportes teóricos oferecidos por Foucambert (1994: 31), que aqueles que assim agem, não vêem a escrita da mesma maneira que aquele mergulha num romance e o lê em duas ou três horas. Para os leitores maduros a leitura é um estímulo para os olhos, não para os ouvidos. No entanto, o leitor em construção utiliza a leitura alfabética, na maioria das vezes pronunciando as palavras em voz baixa, uma vez que necessitam transformar os sinais gráficos em sons para, em seguida, atribuir-lhes um significado. Pelo fato de realizar um duplo trabalho, a leitura lhes é cansativa, enfadonha e dolorosa.

Outro fato a ser levado em conta é que aquisição de hábitos de leitura deve acontecer gradativamente, a partir das séries iniciais; no entanto, não é esta a prática que vem sendo exercitada. Nas séries iniciais o trabalho de leitura fica restrito aos textos apresentados pelo livro didático, de forma que se os alunos são introduzidos no mundo da leitura dos paradidáticos bruscamente por volta da 5ª série do ensino fundamental, sem uma sondagem para a verificação do estágio em que se encontram. Da forma como a aprendizagem da leitura tem sido implementada, fica muito difícil para o leitor em formação acompanhar o trabalho desenvolvido na sala de aula. Daí, surgem reclamações como as dos alunos/informantes supra entrevistados.

RESUMO: Este trabalho constitui-se numa contribuição para os docentes de língua materna, na medida em que aborda questões envolvidas com a prática de leitura e sua implicação na produção textual, ao mesmo tempo em que oferece subsídios que contribuirão para que os professores possam repensar a prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura x aluno, escola, prazer, avaliação.

¹ “Informação não visual é o conhecimento que já temos em nosso cérebro, relevante para a linguagem e para o tema do que estamos lendo, juntamente com algum conhecimento adicional de aspectos específicos da linguagem”.(Smith, 1991:38):



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAMBERT, Jean, *A leitura em questão*. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças Produtos de Textos*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.
- _____. *Formando Crianças Leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994b.
- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Coerência Textual*, 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.