

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
CONVÊNIO UEM / UNICENTRO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO COM
OS FORMANDOS DA UNICENTRO**

ARI JOSÉ DE SOUZA

Maringá, 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
CONVÊNIO UEM / UNICENTRO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO COM
OS FORMANDOS DA UNICENTRO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Lingüística Aplicada da
Universidade Estadual de Maringá –
Convênio UEM-UNICENTRO, na
Área de Ensino-Aprendizagem de
Língua Materna.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José
Menegassi.

Maringá, 2003

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

a Deus, por se fazer presente em cada momento deste trabalho;

ao meu orientador Professor Dr. Renilson José Menegassi, por ter acreditado e me feito acreditar que poderia realizar este trabalho;

aos professores do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá pela sua valorosa contribuição;

a minha mãe, que além de mãe foi a minha primeira professora e me ensinou os primeiros passos no caminho da leitura;

a minha esposa Nice Rodrigues de Souza, por ter sido excelente companheira, compreensiva nos momentos de maiores dificuldades durante realização deste trabalho;

aos meus filhos Ariadne e Gabriel, que, muitas vezes, mesmo sem entender, abriram mão da minha presença para que eu pudesse realizar o este trabalho;

às Professoras Maria Aparecida Crissi e Maria Elizabeth Quevedo pela colaboração e incentivo nesta pesquisa;

a minha colega e amiga Dalila Oliva Oliveira pela leitura carinhosa desse texto;

a todos o meus colegas do Departamento que não pouparam palavras de incentivo durante este tempo de realização do trabalho;

aos meus colegas de mestrado que, com as mesmas dificuldades, não pouparam palavras de incentivo e apoio durante o tempo de caminhada;

aos formandos de 2001, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela sua grandiosa colaboração;

a minha grande amiga Denise Gabriel Witzel pela colaboração e pelo incentivo que nos dispensou para a concretização desta pesquisa;

Para minha esposa Nice e meus filhos Ariadne e Gabriel.

RESUMO

Neste trabalho procuramos fazer uma reflexão sobre a formação dos acadêmicos dos Cursos de Letras Português-Literatura e Português-Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, no Paraná, no que se refere às suas competências para atuarem no ensino de língua materna, e, de forma mais específica, no ensino da leitura. Lembremo-nos que são acadêmicos que concluem um curso que, a rigor, lhes habilita atuarem como docentes no ensino de Língua Portuguesa. Numa tentativa de detectar aspectos problemáticos que podem interferir negativamente no desenvolvimento das habilidades de compreensão da leitura e, conseqüentemente, na formação do leitor, tomamos como objeto de análise os seguintes registros: a) planos de aula elaborados por esses acadêmicos, b) entrevistas com professores e c) relatórios apresentados pelos acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado. A fundamentação teórica que embasou esta pesquisa voltou-se para os estudos de autores como Foucambert (1994); Goodman (1997); Kato (1990) Kleiman (1989); Smith (1991) Solé (1998) e Brasil (1997-1998). Quanto às análises, pudemos constatar que esses formandos encontram dificuldades em relação ao trabalho com leitura em sala de aula, pois verificamos que, embora haja um esforço tanto por parte dos professores quanto dos acadêmicos em realizar um trabalho com leitura, dentro de uma nova perspectiva do ensino, tal trabalho, volta-se prioritariamente para um enfoque tradicional, ou seja, o texto é tratado, muitas vezes, como pretexto para outras atividades que não são de leitura. Além disso, percebemos a relevância para a prática da leitura em voz alta, visando, sobretudo, verificar a entonação, pronúncia e pontuação. A interpretação do texto, fator relevante para a efetivação do ato de ler, ainda, centra-se na extração de significados.

Palavras chave: Leitura, Curso de Letras, Estágio Supervisionado, Ensino de Língua Materna.

ABSTRACT

In this research we aimed at reflecting on the undergraduates' formation in the Portuguese-Literature and Portuguese and Portuguese-English course at the Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, in Paraná, concerning their competence in teaching mother tongue, and in a more specific way, in teaching of reading. It is relevant to point out that the undergraduates finish a graduation course which enables them to teach Portuguese. In an attempt to raise problematic aspects which can interfere in the development of the ability of reading and, consequently, in the formation of the reader, we carried out our analysis based on the following registers: a) lesson plans developed by the undergraduates, b) interviews with teachers, c) written reports presented by the undergraduates for the discipline Supervised Traineeship. The theoretical framework of this research was based on studies of Foucambert (1994); Goodman (1997); Kato (1990); Kleiman (1989); Simith (1991); Solé (1998) and Brasil (1997 –1998). In the data analysis, we could notice that the undergraduates find difficulties in working with Reading in the classroom. Although both teachers and undergraduates make an effort to apply a new approach to the teaching of Reading, their work still prioritizes a more traditional view of reading, that is, the text is seen a pretext for activities that are not concerned with the development of reading comprehension. We also notice the relevance of. The practice of reading aloud, aiming, above all, at verifying the intonation, pronunciation and punctuation. The interpretation of the text, significant factor for the effectiveness of the act of reading is still centred on extracting meanings from the text.

Keywords: Reading, Portuguese-Literature and Portuguese and Portuguese-English course, Supervised traineeship, the Teaching of the Mother language.

ILUSTRAÇÕES

A) Quadros

Quadro 01	Conceitos de Leitura	19
Quadro 02	Itens Presentes nos planos de aula da turma P1	59
Quadro 03	Itens Presentes nos planos de aula da turma P2	60
Quadro 04	Temas ou assuntos da aula	68
Quadro 05	Objetivos gerais	72
Quadro 06	Objetivos específicos	75
Quadro 07	Objetivos específicos	76
Quadro 08	Objetivos específicos	77
Quadro 09	Objetivos específicos	79
Quadro 10	Objetivos específicos	80
Quadro 11	Objetivos específicos	81
Quadro 12	Objetivos específicos	82
Quadro 13	Objetivos específicos	84
Quadro 14	Objetivos específicos	85
Quadro 15	Objetivos específicos	86
Quadro 16	Objetivos específicos	87
Quadro 17	Objetivos específicos	88
Quadro 18	Objetivos específicos	89
Quadro 19	Objetivos específicos	90
Quadro 20	Objetivos específicos	91
Quadro 21	Objetivos específicos	92

B) Gráficos:

Gráfico 1	Percentual do estado civil dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	118
Gráfico 2	Percentual da faixa etária dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	118
Gráfico 3	Percentual do sexo dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	119
Gráfico 4	Percentual da renda familiar dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro	119
Gráfico 5	Percentual da profissão dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	120
Gráfico 6	Percentual do local de trabalho dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	120
Gráfico 7	Percentual de residência dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	121
Gráfico 8	Percentual do tipo de ensino que lecionam os acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	121
Gráfico 9	Percentual das séries em que atuam os acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	122
Gráfico 10	Percentual das disciplinas ministradas pelos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	122
Gráfico 11	Percentual do tipo de escola onde atuam os acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.....	123

SUMÁRIO

Introdução	1
CAPÍTULO I: Leitura, de uma abordagem conceptual ao seu ensino	4
1.1. Conceitos de leitura.....	4
1.2. O ensino da leitura.....	21
CAPÍTULO II Procedimentos metodológicos	39
2.1. Contextualização da pesquisa.....	39
2.2. Professores entrevistados.....	46
2.2.1. Descrição dos professores.....	48
2.2.2. Entrevistas com os professores.....	48
2.2.2.1. O Professor 01.....	48
2.2.2.2. O Professor 02.....	53
2.3. Entrevistas com os académicos.....	57
2.4. Descrição dos planos de aula.....	59
2.5. Descrição dos relatórios.....	60
2.5.1. Relatórios de aula da turma P1.....	61
2.5.2. Relatórios de aula da turma P2.....	63
CAPÍTULO 3 – Uma análise reflexiva dos registos	67
3.1. Análise dos registos.....	67
3.2. Análise dos planos de aula e dos procedimentos metodológicos.....	67
3.2.1. Temas ou assuntos das aulas.....	68
3.2.2. Os objetivos gerais.....	72
3.2.3. Objetivos específicos.....	75
3.3. Análise dos relatórios.....	94
3.3.1. Relatórios da turma P1.....	94
3.3.2. Relatórios da turma P2.....	97
CAPÍTULO 4 – Entrelaçamento dos registos	101
4.1. Entrevistas e programas.....	101

4.2. Entrevistas, planos de aula e relatórios.....	102
4.3. Plano de aula, programa, dados dos acadêmicos.....	106
4.4. Plano de aula e relatórios.....	107
4.5. Relatórios e programas.....	109
4.6. Relatórios e registros dos acadêmicos.....	110
Considerações finais.....	111
Referências Bibliográficas.....	115
Anexos.....	118

INTRODUÇÃO

Pretendemos, com este trabalho, fazer uma reflexão sobre a formação dos acadêmicos dos cursos de Letras da Unicentro, no que se refere às suas competências para exercício do magistério como professores de língua materna, e, de forma mais específica, no ensino da leitura. Esses acadêmicos estão concluindo um curso que, teoricamente, habilita-os a trabalhar como docentes do ensino de Língua Portuguesa. Acreditamos, portanto, que eles precisam possuir os conhecimentos necessários que lhes garantam um bom desempenho profissional. Contudo, sabemos que nem sempre isso ocorre, haja vista os vários estudos realizados no âmbito do ensino da Língua Materna que apontam uma crise do ensino de leitura.

Esta pesquisa insere-se nos debates que visam contribuir para uma reflexão crítica sobre a formação dos alunos dos Cursos de Letras Português-Literatura e Português-Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, no Paraná, referente ao ensino da leitura.

Tendo em conta a importância de termos nos cursos de Letras acadêmicos que possam, após formados, atuar com competência no ensino de Língua Portuguesa e, por conseguinte, ter condições de desenvolver, no seu fazer pedagógico, um trabalho eficaz de ensino de leitura, pretendemos analisar e avaliar as estratégias de leitura a que os formandos desses cursos, do Câmpus de Guarapuava, estão expostos durante o período de formação e que, portanto, podem vir a se utilizar delas em suas práticas pedagógicas.

Devemos considerar, também, que é muito comum ouvirmos dos professores de Língua Portuguesa que seus alunos não lêem. Segundo eles,

isso ocorre porque os alunos não sabem ler ou, simplesmente, não gostam de ler. Essa é uma das dificuldades apontadas pelos professores no que se refere ao ensino de língua materna, que constitui um obstáculo para o desenvolvimento de todas as demais atividades da escola, porque, como sabemos, a leitura é a base para todos os tipos de conhecimentos.

Lembremo-nos, contudo, que uma das formas de garantir eficácia no ensino da leitura é termos nos cursos de Letras um trabalho de formação que garanta aos acadêmicos as competências necessárias para atuarem no ensino de Língua Materna.

Diante disso, algumas questões surgem: a) A leitura é trabalhada como habilidade a ser ensinada no Curso de Letras? b) A leitura é trabalhada somente na Prática de Ensino? E como ela é aí trabalhada? c) A leitura é uma habilidade que o acadêmico de Letras sabe ensinar? d) É preparado para isso?

Por essa razão, sentimos necessidade em contribuir para uma reflexão crítica que busque soluções alternativas para a formação dos alunos dos Cursos de Letras Português-Literatura e Português-Inglês da UNICENTRO, referente ao ensino da leitura. Para isso é que nos propusemos averiguar as estratégias de leitura que os acadêmicos dos cursos referidos empregam no ensino da leitura em suas práticas de estágio, bem como detectar aspectos que interfiram no desenvolvimento das habilidades desse ensino, no estágio de docência dos acadêmicos, e, se necessário, revê-los. Por meio de entrevistas com os professores de Estágio Supervisionado da UNICENTRO e de registros de planos de aula recolhidos dos alunos, ambos realizados no início do ano letivo; além de registros de docência efetivada através dos relatórios de Estágio Supervisionado, apresentados no final do ano letivo, intentamos verificar quais estratégias de leitura os acadêmicos empregaram em suas práticas pedagógicas.

Cabe lembrar que a leitura não se restringe apenas à aprendizagem dos conteúdos ministrados pela escola; ela ultrapassa esses limites abrangendo todo o contexto social e experimental do homem. Nesse sentido, a prática da leitura é social, já que é a vida em sociedade que cria a

necessidade de ler: ler os outros, ler a nossa disposição para os outros; ler o texto comum que nós e os outros escrevemos para todos.

Julgamos que a universidade não pode ignorar isso e deve, sem dúvida, fornecer aos acadêmicos a oportunidade de entender o ato de ler dessa forma para que, assim, eles possam conquistar excelência em sua formação, e, conseqüentemente, para ensinar a leitura.

Com isso em mente, desenvolvemos nossa dissertação em cinco capítulos: O primeiro apresenta duas partes: na primeira, procuramos apresentar e discutir conceitos de leitura com base nos trabalhos realizados por inúmeros pesquisadores que tratam desse assunto; na segunda, retomando os conceitos abordados, propomos uma reflexão mais específica a respeito do ensino da leitura. No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e descrevemos os registros coletados. As análises desses registros compõem o terceiro capítulo. No quarto capítulo, procuramos estabelecer um entrelaçamento dos registros analisados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO I

Leitura, de uma abordagem conceptual ao seu ensino

1.1. Conceitos de leitura

Com o intuito de verificar as possíveis conceituações de leitura recorreremos, inicialmente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao primeiro e segundo ciclos. Nesse documento oficial consta que a leitura “é um processo no qual o leitor constrói o significado do texto partindo dos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre o autor, e sobre tudo o que sabe da língua: características do gênero do portador, do sistema da escrita etc”. (BRASIL: 1997, p. 53).

Nesse conceito, há uma palavra-chave para entendermos o ato de ler, qual seja: processo. Etimologicamente analisando, a palavra processo vem do latim *processu* e significa o ato de proceder, de ir por diante, sucessão de estados ou de mudanças. E é nessa perspectiva que devemos começar a compreender a leitura, pois ela não é algo estático, pronto e acabado. Por conta de seu caráter dinâmico, ela está sujeita a mudanças constantes a partir das construções de sentidos que o leitor faz.

Em Cabral (1986, p.12), a leitura é vista como “um ato criativo” que exige do leitor uma posição ativa face àquilo que está lendo, o que significa dizer que, durante a leitura, conhecimentos anteriores são acionados para que novos conhecimentos sejam adquiridos e julgados criticamente, o que já é uma das fases do referido processo.

Também cabe, aqui, destacarmos que, segundo Kleiman (1989), a questão do conhecimento anterior acionado pelo leitor é fundamental para o processo da leitura, sendo ele constituído pelos conhecimentos lingüístico, textual e de mundo. Quanto ao conhecimento lingüístico, ele está implícito no

leitor, não sendo, pois, verbalizado; tal conhecimento abrange, também, a pronúncia das palavras, passando pelo vocabulário e pelas regras da língua. O textual diz respeito ao conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso que determinam as expectativas do leitor em relação aos textos. Já o conhecimento de mundo é mais abrangente, sendo fundamental para que a compreensão seja alcançada. Este conhecimento é adquirido pelas experiências que o leitor possui a partir do seu convívio com a sociedade e fica estruturado na memória do leitor em forma de esquemas que, segundo a pesquisadora, devem ser motivados ou acionados durante a leitura, para que o leitor possa chegar ao nível da compreensão.

A autora em tela conceitua leitura como sendo uma atividade ato individual até na maneira de ser, pois o que queremos de uma leitura é que determina a maneira como a faremos. Nesse conceito, a leitura está sendo entendida como um ato individual, no sentido de que um texto pode ter tantas interpretações quantos leitores houver, pois se o ato de ler depende dos conhecimentos prévios do leitor e estes lhes são individuais, conseqüentemente a sua leitura também será individual. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que a verdadeira leitura é aquela na qual o leitor é o sujeito ativo, é ele quem manda, por isso tem a liberdade de reler, de parar, de pular parágrafos, de saborear e refletir sobre ela, é uma leitura íntima, portanto individual. O conceito nos alerta para os objetivos que guiam a leitura ao afirmar que o que queremos de uma leitura é fator determinante da maneira como ela será feita. Tais objetivos serão os mais variados, uma vez que dependem dos interesses individuais de cada leitor.

Para reiterar esse conceito, vejamos como Ruddel (*apud* KLEIMAN, 1989), conceitua leitura. Para esse autor, ela é um desempenho psicolingüístico complexo que consiste na decodificação de unidades lingüísticas ao longo de dimensões estruturais e semânticas, e na interpretação dos dados semânticos segundo os objetivos do leitor (*op. cit.* p. 27).

De acordo com tal conceito, a leitura tem início com a decodificação em

que o leitor reconhece os sistemas fonêmico, grafêmico e morfêmico.¹ Esse material é analisado e agrupado em constituintes que são armazenados na memória funcional.² Esta os organiza em unidades significativas, seguindo regras e princípios de nossa gramática implícita. Logo que isso ocorre, o sistema semântico é ativado, a fim de obter uma leitura lexical que, ao juntar-se com o significado estrutural, atingirá o resultado do significado que será armazenado na memória a longo prazo³. Esse processamento utiliza informações existentes na memória a longo prazo para o processamento de novas unidades, isto é, o leitor usa de sua experiência e conhecimento anterior para processar novas informações, salientando que os objetivos do leitor influenciam tal processo.

Vimos, até aqui, que o significado de um texto depende de um leitor que, acionando conhecimentos prévios e experiências, propõe algum sentido para o que lê. Isso nos leva a afirmar que o significado de um texto não está pronto e concluído já que ele depende do leitor para significar. Podemos observar isso nos conceitos de leitura apresentados por Foucambert (1994) e por Leffa (1996). Para o primeiro, a leitura é a atribuição voluntária de significado à escrita. Segundo esse mesmo autor, o significado do texto depende, exclusivamente, do leitor, já que o atribui voluntariamente, de acordo com o seu conhecimento. É por isso que podemos afirmar que o ato de ler não se limita, apenas, à decodificação ou à simples oralização do texto.

Leffa (*op cit*) apresenta três conceitos que se distinguem entre si: no primeiro, a leitura é vista como extração de significado, isto é, o texto assume especial relevância, pois se entende que o sentido é dado pelo texto, cabendo

¹Fonêmico: designa tudo o que diz respeito ao fonema. Designa parte da fonologia que se consagra exclusivamente ao estudo dos fonemas e dos traços distintivos. (DUBOIS, 1973, p. 282.)

Grafema: elemento abstrato de um sistema de escrita que se realiza por formas chamadas alografes, cujo traçado depende de outros elementos do sistema. São unidades de segunda articulação na escrita, como os fonemas na língua falada; os morfemas são as unidades de primeira articulação. (*Op.cit.*, p. 313).

Morfema: parte de uma palavra ou de um sintagma que indica a função gramatical no enunciado. (*Op.,cit.* p. 419).

² Memória “funcional”, uma memória “intermediária” onde você retém à beira de sua mente o que está dando atenção em um determinado momento. Smith, (1991).

³ Qualquer coisa que persista em nossas mentes independentes de ensaio ou conhecimento anterior, nosso conhecimento contínuo sobre o mundo. É um sistema organizado no qual cada item está relacionado de alguma maneira, a tudo mais. Smith (1991).

ao leitor esforçar-se por entender o que lhe está sendo fornecido. Note-se que, segundo essa concepção, ao leitor é permitida uma leitura unívoca, sendo, portanto, dispensado de qualquer contribuição o que nos permite concluir que assim entendida, temos uma postura bastante autoritária do ato de ler.

No segundo conceito, o autor considera que ler é atribuir significado ao texto. Num enfoque oposto ao primeiro, a contribuição do leitor passa a ser indispensável, uma vez que o leitor atribui sentido ao texto com base em todo o seu conhecimento prévio. Assim o texto passa a ser visto sob dois aspectos: um em que se oferecem mais informações do que o leitor necessita, cabendo a ele selecionar, de acordo com os seus objetivos, as informações oferecidas pelo texto; e outro em que o texto é apresentado como sendo cheio de lacunas, cabendo ao leitor preenchê-las com base em toda a sua experiência de mundo. Portanto, tanto num aspecto quanto no outro, a contribuição do leitor é fundamental.

No terceiro conceito apresentado por esse autor, a leitura é vista como interação entre leitor e texto. Partindo dos dois primeiros, aparentemente opostos, temos este novo conceito, em que o leitor não só extrai o significado do texto, nem tampouco só lhe atribui significado. Na verdade, ele interage com o texto, extraindo e atribuindo significado, e é nessa junção que ocorre a interação entre leitor e texto, num processo de leitura em que as partes formam um todo constituído de sentido.

Nessa mesma linha de raciocínio, vale destacar o que ensina Solé (1998). Para ela, a leitura também é entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo há que se satisfazer, isto é, obter uma informação pertinente, pois envolve um leitor ativo que, com base nos seus objetivos, processa e examina o texto, construindo-lhe o sentido. Isso mostra que não só o texto existe em função do leitor, mas o leitor, também, só existe em função do texto, embora sabemos que nem sempre o leitor consegue prever a sua leitura de objetivos de acordo com as suas necessidades. Ele faz uma leitura possível nem sempre com compreensão suficiente para atender suas expectativas.

Mesmo assim, o leitor, com base nos seus objetivos e de acordo com

as suas necessidades, busca na leitura as informações que preencham as suas expectativas. Com base em todo o seu conhecimento prévio, como já foi visto, o leitor extrai o significado do texto, unindo-o às suas expectativas, o que lhe dá condições para que ele atribua significado. Assim, estará interagindo com o texto, isto é, estará compreendendo e interpretando.

Para melhor entendermos o processo de leitura, é necessário atentarmos para a questão da compreensão e da interpretação mencionada. Assim, vejamos como é tratada essa questão pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o terceiro e quarto ciclos. Nestes, leitura é definida como “um processo em que o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL: 1998, p.70).

Compreender um texto significa desencadear um ato para se alcançar, com inteligência, as intenções nele contidas. Menegassi (1995) explica que a compreensão é posterior à decodificação, ainda que elas estejam intimamente ligadas. Explica também que o leitor só compreende um texto, no momento em que adentra esse texto e dali retira a sua temática, suas informações principais. Já a interpretação depende de ser precedida pela compreensão para ocorrer, mas ela, a interpretação, transcende a compreensão no sentido de que ao interpretar um texto, o leitor amplia seus conhecimentos.

No que se refere a essa questão, consideramos oportuno apresentar os estudos de Orlandi (1995), inscritos, pois, em uma outra perspectiva teórica. Essa autora faz uma reflexão sobre o funcionamento discursivo entre o inteligível, o interpretável e o compreensível. Essa distinção se organiza em torno da questão do assujeitamento e põe em foco a relação entre individuação e individualidade, entre enunciação (formulação) e enunciado (constituição), entre pontos de entrada e pontos de fuga. Ao citar Halliday (1976), a autora afirma que podemos distinguir o que é inteligível e o que é interpretável. O inteligível refere-se ao que se atribui sentido atomizadamente (codificação); O interpretável, ao que se atribui sentido, levando-se em conta o co-texto lingüístico (coesão); o compreensível é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-

se em relação enunciado/enunciação. Portanto, segundo ela, compreender é refletir sobre a função de efeito do eu aqui e agora, que é a instância das formulações (horizontalidade), em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos, esclarecendo que estes são fundamentalmente contraditórios. Quanto à interpretação e ao intérprete, este formula apenas o(s) sentido(s) constituído(s) (o repetível), estando o leitor afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está produzido no texto.

No trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e constitui-se em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é através da pela reflexão e pela crítica.

Para os objetivos propostos neste trabalho, concentraremos nossas reflexões no âmbito da psicolinguística, portanto, orientaremos nossas análises à luz da distinção entre compreender e interpretar, feita por Menegassi (1995).

Diante dessas considerações a respeito da compreensão e da interpretação, somos levados a entender que o processo de leitura envolve o pensamento e a linguagem. Nesse sentido cumpre destacarmos os estudos realizados por Goodman (1997), no âmbito da psicolinguística.

Para esse autor, a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações, em que o pensamento e a linguagem estão em contínuas transações. O leitor busca obter sentido, no momento da leitura, a partir do texto impresso e, por isso, não há maneira de desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura. Segundo Goodman (*op.cit.*), os leitores utilizam as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Vale salientar que essas estratégias foram utilizadas, posteriormente, para a elaboração das propostas dos PCNs.

Goodman (*op. cit*) explica essas estratégias da seguinte forma: a) seleção: o leitor seleciona as informações de acordo com os seus interesses;

b) antecipação: o leitor é capaz de antecipar informações do texto. Pode utilizar estratégias de predição em relação ao final de uma estória, a lógica de uma explicação, a estrutura de uma oração composta e o final de uma palavra, utilizando todo seu conhecimento disponível e seus esquemas. Ele é capaz de prever o que virá no texto e qual será o seu significado; c) inferência: consiste num meio poderoso pelo qual as pessoas complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual, lingüístico e os esquemas que já possuem; d) verificação: o leitor recorre à estratégia de autocorreção no momento em que ele não pode confirmar suas expectativas. O leitor, ao fazer uso dessas estratégias, estará processando e construindo o sentido do texto: significa um processo de construção de significado.

Nessa mesma linha de raciocínio temos Suassuna (1995) explicando que num processo de leitura concorrem fatores estritamente lingüísticos, mas, obviamente, não apenas eles, uma vez que as estratégias não lingüísticas advêm de vários fatores, destacando-se os cognitivos e os culturais. Dentre os culturais, está implícito o caráter social da leitura, por isso julgamos importante apresentar algumas definições de leitura voltadas para este outro aspecto.

Smolka (1989) define leitura como uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais. Silva (1998), por sua vez, afirma que a leitura é uma prática, fundamentalmente social, e que, por isso, não pode prescindir de situações vividas socialmente, isto é, no contexto da família, da escola, do trabalho. Ainda em Silva (1998), a leitura é considerada um processo de criação, de descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor. Nesse sentido, o escritor, ao trabalhar duplamente a linguagem e os aspectos da vida social, conduz o leitor a esferas mais amplas e profundas da percepção. É por essa razão que caracteriza como boa leitura aquela que gera conhecimentos, que molda atitudes e incute valores, aguçando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor. A leitura não é, portanto, um processo passivo, já que se coloca como descoberta, recriação e, conseqüentemente, produção, o que requer um trabalho participativo por parte do leitor. Daí a necessidade de o texto estar inserido no critério de ampliação do conhecimento, a fim de que o leitor possa

transformar-se num produtor de acontecimentos em função do estímulo à compreensão e à crítica, além de partilhar e recriar referenciais de mundo. A leitura é um modo de conhecer e praticar a cultura. Através da leitura o leitor aprende a mudar a si mesmo.

Segundo Bellenger (1979):

a leitura é um componente da vida social na medida em que preenche a função de comunicação e na medida em que as pessoas podem ou sabem utilizar essa função de comunicação e na medida em que as pessoas sabem utilizar essa função mais ou menos bem ou mal.

Mais à frente, ele argumenta que a sociedade discrimina, sobremaneira, os iletrados. Estes, de acordo com Magda Soares (2001), são aqueles que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriam plenamente das práticas sociais da leitura e da escrita. Daí, a leitura ser considerada como componente da vida social e, portanto, a necessidade de buscá-la com objetivo de se auto-afirmar perante a sociedade e ter acesso aos bens culturais. Vale enfatizar que, sendo a leitura um componente da vida social, ela se torna fator de extrema importância tanto para o ser humano quanto para a sociedade e, é, em vista disso, que há uma preocupação, por parte de pesquisadores, bastante acentuada no que se refere ao estudo da leitura.

Para Bamberger (1991), o direito de ler significa, igualmente, o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e o de progredir. É nesse sentido que surge a necessidade de se ampliar em conceitos de ler e de leitura, uma vez que noções equivocadas a esse respeito trazem prejuízos ao ensino de leitura na sala de aula e às discussões promovidas quando essas têm por objetivo aproximar os alunos dos objetos portadores do texto. Ao falarmos em objetos portadores de texto, estamos entendendo junto com os PCNs, que esse termo refere-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, ou seja, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

Em Molina (1992), a leitura é definida como a chave que abre as portas

do conhecimento, em sentido amplo, independentemente do tipo de texto.

O conceito, apresentado por Molina (1992), permite-nos entender que é na leitura e pela leitura que os mais diversos tipos de conhecimentos são adquiridos, desde os mais simples até os mais complexos. É, sem dúvida, por meio dela que o homem consegue adentrar no meio social e participar de todo o seu repertório cultural, o que lhe permite sair de um meio marginalizado. O analfabeto é assim considerado por ser conduzido, a nosso ver, por uma política sócio-governamental, que objetiva manter um “certo domínio” sobre essa camada da sociedade que, por não saber conferir as informações que lhes são dadas, certamente, irá ignorar os seus direitos elementares e, conseqüentemente, não terá como exigí-los devido à ausência de conhecimentos.

Acreditamos, portanto, que é pela leitura que o homem consegue confrontar as informações, avaliá-las criticamente e tomar decisões cada vez mais acertadas. Molina (*op.cit.*), ainda, afirma que num tempo de constante aumento das informações que interessam, é preciso saber ler muito bem para conseguir acompanhar as mudanças, além disso, a leitura é um instrumento fundamental para a aprendizagem de qualquer conteúdo escolar. Por isso sugere que haja uma democratização no ensino, a fim de que todos tenham acesso a essa oportunidade de aumentar cada vez mais os seus conhecimentos.

A leitura também é entendida como um processo psicológico, que tem como objetivo principal a reconstrução de significados veiculados através do texto escrito. De acordo com tal conceito, se o leitor reconstrói o sentido do texto é porque ele une as suas experiências com as informações do texto, ou seja, é preciso que haja uma interação entre leitor e texto. Ao unir seu conhecimento prévio às informações novas do texto estará, certamente, reconstruindo-lhe o sentido e ao considerar que a leitura se baseia no conhecimento prévio do leitor, acaba, por fim, exigindo operações cognitivas de ordem superior. É importante salientar que Smith (1991) entende a leitura como uma interação entre o leitor, portador de informação não-visual, portanto informações pertencentes ao leitor com base em seu conhecimento anterior, e

o texto e a informação visual, perceptível pelos símbolos lingüísticos. De acordo com o conceito desse autor, a leitura fluente exige do leitor determinadas atitudes, quais sejam: utilizar a informação não visual para compreender; assumir o controle do texto através das quatro características da leitura significativa, que são: a leitura objetiva, a seletiva, a antecipatória e a baseada na compreensão, presentes, também, nas propostas apresentadas por Goodman, bem como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Afirma, ainda, que os leitores menos experientes dependem mais das palavras do texto quando lêem, porque estão exercendo menor controle sobre sua leitura; eles são mais dominados pelo texto, isso porque lhes falta objetivo, seletividade, antecipação apropriada e compreensão.

Consideramos interessante apresentar os conceitos de leitura levantados por Kleiman (1993), em pesquisa realizada junto a professores, quais sejam: leitura como decodificação, como avaliação, como integração numa concepção autoritária.

No primeiro, a leitura é vista como decodificação. Diante de tal concepção e, de acordo com estudos realizados, é possível perceber que ela não contribui para alterar a visão de mundo do aluno, tendo em conta que ela se compõe de uma série de automatismos, de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas a uma pergunta ou comentário. Nesse sentido, a autora explica que, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa correr os olhos pelo texto e identificar a resposta esperada. Infelizmente, atividade como esta passa por leitura, quando a verificação da interpretação e da compreensão, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre a informação que está expressa no texto. Por esta razão é que a autora afirma que não podemos considerar apenas a decodificação, isto é, o decifrar letra por letra, palavra por palavra, mesmo porque o movimento dos olhos não é linear, o que significa que o leitor não lê palavra por palavra, pois é o cérebro quem controla a leitura, os olhos apenas obedecem aos comandos provenientes dele, movimentando-se para frente ou para trás, de acordo com a necessidade do leitor.

Trata-se, aqui, de uma visão periférica e é por isso que grande parte do

que lemos é adivinhado ou inferido. Nesse sentido, vale acrescentar a afirmação de Foucambet (1994), segundo a qual verificamos que não se chega ao significado de um texto pela soma dos sentidos das palavras que o compõem. Para esse autor, até a década de 70, isto é, antes do surgimento da psicolingüística e da concepção de linguagem como interação, aprender a ler era, basicamente, descobrir o sistema de correspondências entre sílabas e sons, para isso escolhiam-se frases curtas, cujas palavras contivessem os sons estudados, isto é, a leitura era considerada como uma atividade apenas visual. Com base nessa concepção era desenvolvido todo o processo de ensino, ou seja, todo trabalho com leitura visava à decodificação, o que incluía a entonação e a pronúncia. Há que se notar que, ainda hoje, tal entendimento orienta algumas práticas pedagógicas.

Ao retomar Kleiman (1993), percebemos que ela argumenta que, sendo a leitura entendida como um processo, este já tem início antes mesmo do ato de ler, pois depende dos objetivos e das experiências do leitor. A decodificação é apenas um dos procedimentos que o leitor utiliza quando lê.

Ainda com intuito de entendermos melhor esse conceito de leitura, como decodificação, julgamos oportuno verificar o entendimento de Solé (1998) a esse respeito. Segundo ela, para ler necessitamos manejar com destreza as habilidades de decodificação, mas precisamos aportar ao texto nossos objetivos, idéias, experiências, isto é, envolvermos num processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação do texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências, como vimos, a estratégia de previsão, aquela em que os leitores utilizam todo o seu conhecimento disponível e seus esquemas para prever o que virá no texto e qual será o seu significado, e a inferência, o meio pelo qual as pessoas complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico além dos esquemas que já possui.

Segundo essa autora, as habilidades de decodificação são contempladas no modelo ascendente, aquele que começa pelas letras, palavras e frases, está centrado no texto e entende que o leitor pode compreendê-lo, porque pode decodificá-lo totalmente. Ela afirma que ler não é

decodificar, mas para ler é preciso decodificar. Considera, ainda, que decodificar significa aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos que os representam, entretanto, isolá-los e identificá-los não é uma atividade fácil; embora sejam unidades básicas da linguagem, não existem como tais na emissão da fala.

Ao citar Weiss (1980), Solé (1998) afirma que a decodificação e o significado estão presentes no leitor, contudo o que geralmente orienta as tentativas de decodificação é a busca do significado. Argumenta, também, que o leitor, em fase inicial do aprendizado, já possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura, ou seja, sabe que um escrito diz coisas. E é exatamente por isso que o acesso ao código deve se inserir em contextos significativos para a criança. É nesse sentido que Solé (1998) considera como bom leitor aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais e grafofônicos para construir o significado. Por isso sugere que o professor use de cautela para as correções no que se refere à decodificação, pois, durante a leitura, o significado de uma palavra pode vir explicado. Isso, normalmente, ocorre quando o aluno substitui uma palavra por outra que tenha o mesmo sentido e, na maioria das vezes, é corrigido pelo professor. Quanto a isso, Foucambet (1994) alerta que tanto pais quanto professores consideram um erro quando a criança substitui uma palavra por outra de igual sentido, todavia lembra que jamais se chega ao significado de um texto pela soma dos sentidos das palavras que o compõem.

Ainda no que se refere à decodificação, é bom lembrar o que afirma Meserani (1995), que ela é algo que pertence aos professores que trabalham com a alfabetização, já a compreensão é assunto pertencente a todos os professores. Diante dessa afirmação, julgamos oportuno apresentar a nossa opinião: a nosso ver, não faz o menor sentido ensinar a criança apenas a decodificação sem que esta esteja interligada à compreensão; agindo assim, estaríamos subestimando a capacidade da criança em compreender e mesmo de ler, já que a leitura não se restringe somente à decodificação. Concordamos com Zilberman (1995), ao considerar o ato de ler não como o ato de decodificar, mas o de converter-se num processo compreensivo que deve

chegar às idéias centrais, às inferências, à descoberta dos pormenores e, finalmente, às conclusões. Ao ler, o leitor eficiente não decifra o sentido de um texto, mas, a partir dele, é capaz de atribuir-lhe significado e reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia; de entregar-se a essa leitura ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra leitura.

Witter (1999) reitera o posicionamento de Kleiman (1989), ao caracterizar o bom leitor como aquele que identifica os aspectos básicos do texto e, uma vez identificados, consegue utilizá-los e manejá-los, nesse sentido, o bom leitor é aquele que interpreta e compreende o que está escrito. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois esta implica uma atividade de procura, pelo leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, especialmente daqueles que são relevantes à compreensão do texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que, certamente, não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Em vista dos argumentos apresentados pelos autores mencionados, é possível concluir que, realmente, a prática pedagógica que se limita em trabalhar a leitura com vistas, apenas, à decodificação, precisa ser repensada, uma vez que isso não contribui para a formação do leitor competente.

No segundo conceito que Kleiman (1989) coletou junto a professores, a leitura é concebida como avaliação. De acordo com a autora, nessa concepção, a aula limita-se, praticamente, à leitura em voz alta. Essa prática se justifica pelo fato de permitir que o professor perceba se o aluno está entendendo ou não o texto. Há, contudo, que salientar que na leitura em voz alta o leitor está sujeito a perder o fio condutor da história, pois estará preocupado com a pronúncia, com a forma, com a pontuação, aspectos que são atendidos quando o leitor está lendo em voz alta. Isso se torna mais sério quando o dialeto do aluno não é o mesmo que o dialeto considerado padrão, uma vez que, nesse caso, o aluno tem de traduzir o dialeto padrão para o seu dialeto. Essa situação pode se agravar ainda mais, caso o professor exija que a pronúncia do aluno seja igual à pronúncia considerada padrão. Entretanto, se o objetivo do professor for o de verificar se o aluno conhece as letras, se

aprendeu as correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos sinais de pontuação, a leitura em voz alta será a melhor maneira de avaliação, desde que esta seja precedida por uma leitura silenciosa.

De acordo com Kleiman (*op. cit*), a leitura em voz alta é mais lenta porque exige a pronúncia de todas as palavras e, como sabemos, o movimento dos olhos da maioria das pessoas é mais rápido que o da voz; isso, com certeza, impede que o aluno desenvolva a capacidade de fazer sacadas cada vez maiores, e assim ler mais rapidamente.

Nesse sentido, Kato (1986) argumenta que não é durante a leitura silenciosa ou em voz alta que o aluno entende o texto, mas durante a interação, ou seja, durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Ainda podemos recorrer à afirmação de Foucambert (1997) de que a leitura só pode ser oralizada depois de reconhecida e compreendida. Ele também considera a leitura em voz alta como sendo um comportamento inserido à leitura; é a opção de traduzir oralmente o que foi compreendido. Para ele, a leitura oral não é diferente de uma tradução. A leitura em voz alta é muito mais complexa do que a leitura silenciosa, portanto, o autor considera difícil que prática de leitura como essa possa propiciar que alguém aprenda a ler.

Segundo Kleiman (*op. cit*), a leitura em voz alta é um dos fatores que inibe o desenvolvimento do leitor. A leitura como avaliação, aquela que é cobrada mediante resumos, relatórios, preenchimento de fichas, entre outros, não deixa de ser também inibidora do desenvolvimento do bom leitor. Há, ainda, a leitura que é medida pelo número de páginas, cuja atividade faz com que o aluno apenas corra os olhos sobre o número de páginas solicitadas, sem nenhum engajamento com o texto, por isso, também não propicia o aprendizado da leitura.

Ao verificar o que Solé (1998) argumenta em relação ao processo de leitura, podemos perceber que este deve garantir ao leitor a compreensão do texto e a construção de uma idéia sobre o seu conteúdo, extraindo dele aquilo que lhe interessa, de acordo com os seus objetivos. Isso só será possível mediante uma leitura individual, precisa, em que o leitor terá liberdade para prosseguir ou voltar atrás, parar, pensar, recapitular, relacionar a informação

com suas experiências anteriores. É possível perceber que a leitura como avaliação não irá, certamente, permitir essa interação do leitor com o texto, tornando mais difícil a compreensão.

Num terceiro conceito, a leitura é entendida como integração numa concepção autoritária. Kleiman (*op. cit*) argumenta que essa concepção parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, isto é, uma única interpretação a ser alcançada, nesse caso a contribuição do aluno é dispensável e isso torna a leitura como uma avaliação em que se mede a distância entre a interpretação do aluno e a única interpretação considerada “aceita” ou “autorizada”. Concordamos com a autora, no sentido de que a leitura é, exatamente, o contrário disso, pois, de acordo com tudo o que vimos até aqui, entendemos que ao ler, o leitor reconstrói um possível significado do texto com base nas suas experiências. Portanto, não há uma leitura autorizada e única em sentido pleno, o que há são reconstruções de significados com base nos objetivos e intenções do leitor o que nos leva a perceber que há várias possibilidades de se ler um texto. Com intuito de reiterar essas afirmações podemos recorrer, também, ao conceito de leitura apresentado por Martins (1993): ela entende que a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Aqui, fica fácil perceber que é um conceito bastante amplo de leitura, uma vez que a autora não trata apenas da linguagem verbal.

Diante dos três conceitos coletados por Kleiman (1989), junto a professores, podemos perceber que a leitura não está sendo entendida, por aqueles docentes, como um processo de interação e construção do significado, conforme nos é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso, a nosso ver, influencia no trabalho com leitura e, conseqüentemente, no processo de ensino, o que será tratado na próxima seção. Antes, porém, julgamos necessário apresentar um quadro sinóptico dos conceitos, até aqui, comentados, a fim de que o leitor possa visualizar, de forma sintetizada, os conceitos estudados. Assim, teremos bastante clara a fundamentação teórica que estará embasando nossas análises posteriormente.

Quadro: conceitos de leitura

Bellenger (1979)	“A leitura é um componente da vida social na medida em que preenche a função de comunicação e na medida em que as pessoas podem ou sabem utilizar essa função de comunicação e na medida em que as pessoas sabem utilizar essa função mais ou menos bem ou mal”.
Brasil (1997)	“A leitura é um processo no qual o leitor constrói o significado do texto partindo dos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre autor, e de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema da escrita etc.”
Brasil (1998)	“A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto”.
Cabral (1986)	“A leitura é “um ato criativo” que exige do leitor uma posição ativa face àquilo que está lendo, o que significa dizer que durante a leitura conhecimentos anteriores são acionados para que novos conhecimentos sejam adquiridos e julgados criticamente”
Foucambert (1994)	“A leitura é atribuição voluntária de um significado à escrita”.
Goodman (1997)	“A leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhações, em que o pensamento e a linguagem estão em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso”.
Kleiman (1989)	“A leitura é um ato individual até na maneira de ser, pois o que queremos de uma leitura é que determina a maneira de como faremos essa leitura”.
Kleiman (1989)	Conceitos coletado por Kleiman junto a professores – A leitura como decodificação; leitura como avaliação; leitura como integração numa concepção autoritária da leitura.
Leffa (1996)	Leitura como extração de significado do texto; como atribuição de significado ao texto; como interação entre leitor e texto.
Martins (1993)	“A leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”.
Molina (1992)	“A leitura é a chave que abre as portas do conhecimento, em sentido amplo, independente do tipo de texto, do dissertativo ao poético”.
Ruddel (1976)	“A leitura é um desempenho psicolingüístico complexo que consiste na decodificação de unidades lingüísticas ao longo de dimensões estruturais e semânticas, e na interpretação dos dados semânticos segundo os objetivos do leitor”.
Silva (1998)	“A leitura é uma prática, fundamentalmente, social, e que, por isso, não pode prescindir de situações vividas

	socialmente, isto é, no contexto da família, da escola, do trabalho.”
Smith: (1991)	“A leitura é um ato de interação entre o leitor, portador de informação não-visual, portanto informações pertencentes ao leitor com base em seu conhecimento anterior, e o texto e a informação visual, perceptível pelos símbolos lingüísticos.”
Solé (1998)	“A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Tendo em conta os conceitos apresentados, foi-nos possível perceber que existem pontos que interagem entre si, isto é, são enfoques que versam sobre a mesma linha de raciocínio. Numa visão interacionista, que é a que importa para os objetivos desta pesquisa, temos, por exemplo, os estudos de autores como Brasil, Cabral, Martins, Smith e Solé que entendem a leitura como um processo de interação entre leitor e texto, posto que há uma busca constante de respostas a objetivos previamente estabelecidos. Esse processo envolve o leitor como um todo, isso demonstra que tanto a razão como a emoção se interagem, de fato ocorre uma junção entre conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos adquiridos. Nessa perspectiva, a leitura é um processo psicolingüístico como vimos em Foucambert, Goodman, Kleiman e Ruddel.

Queremos chamar a atenção do leitor para o conceito de leitura que doravante estamos assumindo. Entendemos, pois, a leitura como um processo de interação entre leitor e texto numa busca de respostas a objetivos previamente estabelecidos. Nesse processo, o leitor se envolve como um todo: entram em jogo seus conhecimentos, suas experiências etc. Ler é, antes de tudo, uma prática social, tal como foi claramente apresentado nos conceitos de Bellenger, Molina e Silva.

É, portanto, nessa linha de raciocínio que pretendemos analisar as ementas e os programas das disciplinas de Estágio Supervisionado, as entrevistas realizadas com os professores dessa disciplina, os planos de aula elaborados pelos e acadêmicos e, finalmente, os relatórios que constituem o *corpus* deste trabalho.

1.2 O ensino da leitura

Ao darmos início a uma reflexão no que se refere ao ensino da leitura, faz-se necessário, primeiramente, uma reflexão a respeito da linguagem e da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino de língua materna, uma vez que o ensino da leitura insere-se nesse contexto.

Sabemos que, desde os tempos mais remotos, o homem se preocupa com a linguagem e busca explicações para sua origem. Na Grécia antiga, a partir do século V. a.C., teve início a especulação racional sobre a linguagem. Para os filósofos gregos, linguagem e pensamento eram a mesma coisa, portanto para compreender o pensamento exigia-se estudar a linguagem, a gramática era definida como a arte de escrever com elegância, segundo o caráter normativo, isto é, um conjunto de regras a ser seguido por todos os que pretendessem falar e escrever bem.

As regras eram definidas de modo como os clássicos haviam usado a língua. Ora como a língua está em constante mudança, existiam versões diferentes dos mesmos textos clássicos, para estabelecerem as regras, os gramáticos precisavam escolher em que versão se apoiariam. Com o objetivo de resolver esse problema é que surgem os estudos filológicos.

Na Idade Média, a linguagem é vista como um sistema racional da descrição da natureza e seus signos seriam representações adequadas da realidade. Nessa época, só o grego e o latim eram considerados línguas de civilização, por isso eram usados em textos cultos como em obras jurídicas, de filosofia, de ciência etc. O espírito purista teve vários defensores entre as pessoas cultas da época e inspirou a maioria das gramáticas normativas de outras línguas.

Por essa razão é que a gramática do português parece ser tão conservadora, seu modelo é do século XVII e seus padrões de correção e elegância baseiam-se em textos literários de autores clássicos do século XIX.

Nesse século XIX, a Lingüística torna-se uma ciência com um método denominado histórico-comparativo, que partia do princípio de que todas as línguas teriam um ancestral comum.

A Lingüística do século XIX buscava as leis fonéticas sem exceção,

que explicariam a evolução das línguas. Um dos méritos do método histórico-comparativo foi que erros gramaticais ou de pronúncia de falantes menos escolarizados são inovações lingüísticas que, se aceitas pelos demais falantes, têm seu uso disseminado e levam a mudança da língua. Mas isso não explica como a língua funciona, apenas como evolui.

Segundo Matêncio (1991), em 1916, começam a se ouvir os ecos da ruptura com a tradição lingüística de pesquisa predominante até então, isso começa a ocorrer graças aos estudos de Saussure, editado por seus alunos sob o título de *Cours de Linguistique Générale*. Foi Saussure quem apresentou a primeira posição estruturalista.

Dürot, *apud* Matêncio (*op. cit*), afirma que predominou, até a metade do século, a visão errônea de que Saussure inseriu a concepção de que cada língua possui uma organização que lhe é própria e que merece, por sua regularidade, ser considerada uma ordem. O autor afirma que o papel de Saussure foi o de ter encontrado o tema e ter conseguido impô-lo, mesmo após o êxito da gramática tradicional.

Para Saussure, a linguagem poderia ser estudada sob duas maneiras, quais sejam, diacronicamente, por meio de sua evolução histórica, ou sincronicamente, tornando como objeto de estudos um determinado momento dessa evolução. Enquanto a lingüística histórico-comparativa era na sua essência, diacrônica, Saussure propunha uma abordagem basicamente sincrônica. Nasce daí a dicotomia língua e fala dando prioridade ao estudo lingüístico e trabalho com a língua. Esta, para Saussure, é um conjunto partilhado de signos e de regras combinatórias que permite produzir os atos de fala. A fala diz respeito a cada produção concreta feita pelo usuário da língua. Ao contemplar a língua como fato social, por um outro lado não concede um lugar ao falante, concebe o sistema lingüístico como um sistema estruturado, portanto fechado e a estrutura lingüística é uma representação coletiva que tem poder sobre o falante. Saussure também faz a distinção entre a forma e a substância da língua e, sendo esta um sistema em que o valor de cada elemento não está no elemento em si, mas na função que exerce, ela é basicamente um sistema de formas cuja substância é irrelevante.

A partir de 1930, surgiram na Europa várias escolas lingüísticas. Entre as mais importantes estão a Escola de Praga e a de Compenhague. Ao mesmo tempo, surge nos Estados Unidos uma corrente também estruturalista voltada para questões específicas daquele país.

Enquanto a Europa tinha como objeto as línguas européias, os lingüistas americanos, como Leonard Bloomfield e Edward Sapir, estudavam a línguas indígenas. Partindo do mesmo método de análise sincrônica, correntes diversas do estruturalismo elaboraram teorias bastante diferentes.

A escola de praga dedicou-se ao estudo da fonologia e os resultados obtidos fizeram com que fossem aplicados aos demais ramos da lingüística como a morfologia, a sintaxe, a semântica e a seguir, outras ciências humanas como: a antropologia, a Sociologia, a Política, a História e a Ciência da Comunicação.

O estruturalismo, em fins dos anos 60, estabeleceu de modo inequívoco a relação entre língua e cultura, levando a idéia de que a natureza última da linguagem deve ser buscada no conjunto das ciências humanas. Daí surgem as disciplinas como a Sociolingüística, a Psicolingüística e a Semiologia.

Há que se observar, ainda, que, a partir dos estudos saussurianos, a língua, enquanto sistema, passou a ser concebida como um conjunto de signos que combinam entre si para transmitir mensagens, não há havendo portanto nenhuma preocupação com o estudo da fala, esta de caráter individual.

Como podemos observar temos, até esse momento, duas concepções de linguagem: em primeiro lugar a língua era vista como a expressão do pensamento e, depois, a linguagem é vista como instrumento de comunicação.

A primeira concepção, linguagem como expressão de pensamento, é que dá suporte aos estudos tradicionais, uma vez concebida assim, somos levados a pensar que quem não consegue se expressar não pensa.

Já a linguagem concebida como instrumento de comunicação vê a língua como um código com o qual somos capazes de nos comunicar. Esta concepção é que está presente na maioria dos livros didáticos tomados como instrumentos de ensino pelos professores.

Para entendermos as concepções de linguagem, são relevantes os trabalhos de Geraldí, (1984) que explicam que, atualmente, a linguagem é concebida como uma forma de interação. Mais do que a transmissão de informação, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Através dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Nessa concepção, e de acordo com os ensinamentos de Costa Val (1994), é preciso levar em conta todo o contexto em que ocorre o ato de fala tais como: a intencionalidade do falante, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, quais sejam, portanto, os aspectos pragmáticos da interação verbal.

Ao levar em conta essa concepção atual da linguagem podemos perceber o quanto ela é abrangente e complexa, todavia o que podemos notar é que, ou a escola continua, de certa forma, à margem dos avanços das ciências da linguagem, ou a escola está sendo atropelada pelas teorias. Os seus objetivos de ensinar a norma culta passam a entrar em conflito com a nova realidade. Continua-se a valorizar cada vez mais a língua das classes dominantes, menosprezando a língua das classes menos favorecidas. Entretanto, a escola não pode descartar o ensino da norma culta, valorizando o dialeto do aluno, como sendo o mais autêntico e o único que ele deve cultivar. Agindo assim, a escola estará contribuindo para a permanência da condição de dominado desse aluno. A solução é ensinar na escola a língua de prestígio sem menosprezar o dialeto do aluno, conscientizando-o das diferenças, do valor e da função de cada modalidade lingüística.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o principal objetivo do ensino de língua materna é criar condições para que o aluno possa ter pleno domínio das atividades verbais, quais sejam, ter condições de ler criticamente, atribuir sentido, escrever para que alguém possa ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos claros e dentro da modalidade adequada, refletir sobre a própria linguagem. Portanto numa concepção interacionista da linguagem, seu ensino só pode ser concebido em contexto de uso, de funcionamento, de interação em que os falantes são sujeitos.

No que se refere ao ensino da leitura, cabe lembrar que, de acordo

com a visão tradicional, a leitura era concebida como decodificação em que o aluno simplesmente reproduz o que está escrito; é uma leitura linear, que preconiza um único sentido ao texto. Nessa concepção, a contribuição do aluno é dispensável, uma vez que ele exerce a função de mero receptor das informações contidas no texto. O ensino de leitura, dentro dessa concepção, não contribui para a formação de leitores competentes.

Já a concepção interacionista de ensino concebe a leitura sob uma perspectiva sociocultural, uma prática discursiva. Nesse sentido, o leitor deixa de ser apenas receptor de informações para exercer a função de sujeito ativo frente ao texto, uma vez que o ato de ler implica construção de sentidos.

De acordo com Kleiman (1989), o processo de ler é complexo como qualquer outra atividade; é um empreendimento de risco, portanto, deve estar fundamentalmente pautado numa teoria firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto. A autora argumenta, ainda, que se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, se é capaz de utilizar a informação sintática do texto, e se já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são conseqüências de estratégias inadequadas de leitura. Uma das estratégias apontadas como inadequada é o uso do texto como pretexto para a aula de gramática. O processo de ler deve ser ensinado e o professor, por sua vez, ao conhecê-lo, estará se atualizando para atuar nesse ensino e também para incorporar, na prática, resultados de estudos, tornando, assim, seu trabalho mais produtivo.

Infelizmente, grande parte dos alunos não consegue entrar para o ensino superior por uma série de razões, que não cabe enumerá-las nesse momento, e abandona a escola. Mesmo assim, é possível perceber que tanto os alunos que deixam a escola como aqueles que conseguem entrar para o ensino superior, raramente têm adquirido um desenvolvimento adequado no que diz respeito ao aprendizado da leitura. Em vista disso, Kleiman (1989) sugere um repensar desse ensino, por parte dos professores atuantes em sala de aula, orientando que, ao repensar, sejam levadas em conta as experiências dos vários leitores, a fim de fazer com que a compreensão seja, de fato, um

processo, também subjetivo, que determine para cada leitor uma leitura diferente.

A autora supracitada lembra que as conseqüências negativas, na área do ensino da leitura, têm como causa a precária formação do professor, bem como o desconhecimento dos resultados de pesquisas realizadas nessa área. Afirma também que ensinar a leitura não consiste em ensinar uma leitura única e essa, quase sempre, é a leitura do professor ou especialista. Agindo assim, o professor não estará contribuindo para a formação do bom leitor. Para ela, ensinar a ler é criar uma expectativa prévia em relação ao conteúdo referencial do texto; é mostrar ao aluno que, quanto mais ele previr o conteúdo, maior será a sua compreensão, essa é uma das estratégias discutida por Goodman (1997) e proposta nos PCNs. Nesse sentido, ela sugere ao professor propor diversas atividades que ajudem o aluno a relacionar o texto com o seu conhecimento, que o ajudem a estabelecer objetivos próprios, que engajem seus processos cognitivos. A autora salienta que o professor, muitas vezes, trabalhando em condições precárias, não conta com material didático adequado, isto é, material baseado em concepções adequadas de linguagem, leitura e aprendizagem. Em contrapartida, a prática do professor, muitas vezes, ecoa o livro didático, assumindo essa inadequação.

Segundo essa autora, para ensinar a ler, em primeiro lugar, é preciso ter paixão pela leitura e, para confirmar, faz a seguinte citação do autor francês Bellenger:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio é figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (LIONEL BELLENGER, *apud* KLEIMAN, 1989, p. 15).

De acordo com a autora, ensinar a ler é criar uma expectativa prévia

com relação ao conteúdo referencial do texto; é mostrar ao aluno que, quanto maior for a sua previsão do conteúdo, maior será a sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto-avaliar constantemente durante o processo, a fim de que perceba quando está perdendo o fio condutor; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento, quais sejam: lingüísticos, discursivos, enciclopédicos entre outros, a fim de resolver falhas que podem ocorrer durante o processo; é ensinar que o texto é significativo e que as seqüências discretas, nele contidas, só têm valor na medida em que dão suporte ao significado global. Isso implica não ensinar apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. Para isso devemos sensibilizar o aluno para os traços lingüísticos que dão coesão; é criar condições para o aluno interagir globalmente com o autor através do texto.

Em relação à aprendizagem da leitura pelo aluno, é necessário que a escola reveja algumas estratégias de leitura que vêm sendo utilizadas há algum tempo. Considerando que o que se pretende é a formação de leitores competentes, então não faz o menor sentido ensinar ao aluno apenas o processo de decodificação, pois ele pode ser capaz de decodificar qualquer texto, porém será incapaz de apreender o seu sentido e muito menos de atribuir-lhe significado.

Para que o ensino de leitura possa acontecer de forma adequada, seria interessante o atuar, por parte do professor, como mediador entre o texto, o autor e os alunos, favorecendo a circulação de informações entre eles. Para aprender a ler, é necessário interagir com uma diversidade de textos escritos, negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. É por isso que Kleiman (1989) sugere ao professor que proponha aos alunos atividades diversificadas, com intuito de ajudá-los a relacionar o texto com o seu conhecimento e estabelecer objetivos próprios, que engajem seus processos cognitivos. Sugere, também, que o professor propicie contextos situacionais aos quais o aluno deva recorrer simultaneamente, a fim de compreendê-lo nos mais diversos níveis do conhecimento, quais sejam: gráficos, lingüísticos, pragmáticos, sociais e culturais.

No início do aprendizado da leitura o processamento necessário para juntar as palavras em grupos que representem estruturas significativas da linguagem pode sobrecarregar a capacidade da criança e criar obstáculos para a compreensão, mas se o professor conhecer as dificuldades reais, naturais no momento da aprendizagem em que se encontra a criança e quais são as dificuldades artificiais, poderá ajudar o aluno, facilitando o processamento e selecionando textos bem redigidos. Agindo assim, estará, certamente, contribuindo com o aluno para construir o significado do texto.

Nesse sentido, os PCNs orientam que ler é

uma resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustiva, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (Brasil, 1998, p. 69 -70).

Como podemos perceber, de acordo com essa proposta, para que haja eficiência na leitura, faz-se necessário que exista um objetivo que a orienta, uma vez que, ao ler fora da escola, o aluno busca uma resposta a um objetivo, portanto ao ensinar a leitura, o professor o faria com maior facilidade se estabelecesse, juntamente aos alunos, um objetivo para ela. Nesse sentido, Kleiman (1989) orienta o professor para ajudar os alunos a estabelecerem objetivos próprios, pois o fato de oferecer um objetivo para a leitura, antes de sua realização, contribui para a ativação do conhecimento prévio do aluno, pois se este não estiver ciente do objetivo da leitura, muito menos estará ciente de que por trás do texto há um ato e uma intenção diferentes que podem ser a de informar, entreter, convencer entre outros. Esses objetivos serão diferentes para o aluno de acordo com as suas necessidades. A autora ressalta, dentre as características do leitor eficiente, aquele que lê com um objetivo em mente, por isso sugere que todo programa de leitura deva ter um componente livre, em que o aluno vai à biblioteca e lê o que quiser sem nenhuma espécie de

cobrança. Insere-se, aqui, a estratégia metacognitiva, isto é, as operações realizadas com algum objetivo pré-estabelecido, sobre os quais o leitor tem controle consciente, no sentido de ser capaz de explicar a sua ação. Esse objetivo é também salientado por Solé (1998), como característica do leitor ativo; é esse objetivo que vai guiar a leitura com o intuito de refutar ou confirmar o conhecimento prévio, uma vez que, sem ele, o leitor não atingirá a interpretação, é possível comprovar isso, ao apresentarmos um mesmo texto para leitores diferentes, certamente, ele apresentará significados diferentes para quantos leitores houver; é por isso que a autora considera que os objetivos são essenciais para o ensino da leitura. “Ter um objetivo para a leitura é o mesmo que assumir o controle da própria leitura” (SOLÉ, 1998, p. 27). Em função de seus objetivos, o leitor, ao ler, extrai do texto aquilo que lhe interessa.

Para Solé (*op cit*) o leitor ativo processa e atribui significado ao texto de acordo com os seus objetivos; argumenta ainda, que os objetivos são fator determinante para a compreensão, portanto a atividade de leitura deve estar guiada por eles, e seria interessante que os alunos aprendessem a ler com objetivos diferentes, uma vez que a atividade de leitura será motivadora se os conteúdos estiverem ligados aos interesses do leitor, isto é, se ela corresponder a um objetivo. Argumenta que é possível realizar um trabalho assim, pois a maioria das escolas conta com atividades de bibliotecas, ou de leitura livre, o que permite que os interesses do leitor tenham prioridade sobre os outros parâmetros.

A pesquisadora afirma que os interesses se criam, suscitam-se, daí a importância do papel do professor em contribuir para que estes sejam de fato criados e suscitados a fim de obter melhor êxito no seu trabalho.

Ao citar Brown (1984), Solé (*op. cit*) considera que os objetivos das leituras determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão. A autora chama a atenção para os objetivos que guiam a leitura, enumerando-os da seguinte maneira:

- a) ler para obter uma informação precisa. Ao realizar essa leitura, é

evidente que o leitor despreze as outras informações contidas no texto, uma vez que não são de seu interesse naquele momento. A fim de exemplificar, podemos citar a busca de um determinado número na lista telefônica, ou num jornal para saber quais os filmes que estão sendo exibidos, ou a procura do significado de uma palavra no dicionário entre tantos outros. Como podemos perceber, esta é uma leitura seletiva;

- b) ler para seguir instruções. Essa leitura objetiva realizar algo concreto como seguir as instruções de um jogo, conhecer as regras de uso de um aparelho eletrônico, fazer uma torta de requeijão etc. Para esse tipo de leitura é preciso que haja a compreensão e esta deve ser coletiva quando se tratar de objetivo coletivo. Como podemos perceber, essa leitura difere da anterior, nesse caso o aluno lê porque sente necessidade de compreender e, ao mesmo tempo, controla a sua compreensão. Esta leitura é considerada adequada para incentivar a compreensão;
- c) ler para obter uma informação de caráter geral. Nesse objetivo, o leitor busca saber a idéia geral de um texto, não é pressionado e não precisa saber detalhadamente o texto, mas ter uma impressão com as idéias gerais. Essa leitura difere das anteriores por ser uma leitura guiada pela necessidade de o leitor aprofundar-se mais ou menos nela. Esta forma de leitura é bastante utilizada na escola e, de acordo com a autora, ela é fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica. Para melhor argumentar, a autora cita Chall (1979), que considera esse tipo de leitura o mais elevado. Sua aprendizagem é constante, portanto, seria interessante que ela ocupasse, na escola, um lugar maior do que geralmente lhe é conferido, pois é através dela que o aluno assume plenamente sua responsabilidade como leitor;
- d) ler para revisar um escrito próprio. Essa leitura exerce um papel de controle, de revisão. Percebemos isso quando lemos o nosso próprio

texto, as idéias, para nós, parecem estar claras e não nos damos conta de que o que escrevemos não o fazemos claramente. Essa leitura nos ajuda a aprender escrever. Em vista disso é que, no contexto escolar, a auto-revisão das próprias produções textuais é útil para capacitar os alunos no uso de estratégias de produção textual;

- e) ler por prazer. Essa é uma leitura pessoal que pode estar sujeita a si mesma, isto é, o leitor terá a liberdade de ler um texto quantas vezes quiser. O que importa quando se trata desse objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura.
- f) ler para comunicar um texto a um auditório. Essa leitura ocorre quando se prepara um discurso, um sermão, uma conferência etc.; numa leitura assim, o leitor se preocupa com a compreensão, uma vez que não se deve ler em voz alta aquilo que não se tenha compreendido, bem como com a entonação, com as pausas, com os exemplos etc.

Ao admoestar que fora da escola o aluno não decodifica, não responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas, não faz desenho do que mais gostou, podemos observar que aqui aparecem os conceitos de leitura coletados por Kleiman junto aos professores, em que a leitura é vista como decodificação, avaliação e integração numa concepção autoritária de leitura, já comentados anteriormente.

Ao considerar a proposta dos PCNs e o posicionamento de autores que tratam da questão do ensino da leitura, foi-nos possível perceber que a ausência de objetivos conduz o aluno a uma leitura que não ultrapassa o nível da decodificação, não devendo ser esse o objetivo do seu ensino. O mesmo ocorre com a leitura em voz alta, com o preenchimento de fichas que, quase sempre, têm como objetivo a avaliação do ato de ler. Esse conceito de leitura como avaliação, de acordo com Kleiman (1989), é uma atividade que inibe o leitor e, conseqüentemente, torna-se mais difícil o ensino da leitura.

Há, contudo, que observar mediante essa proposta que ela não proíbe,

em absoluto, o professor de realizar atividades como essas, mas alerta para que o ensino de leitura não se restrinja a tais atividades, uma vez que para praticar constantemente a leitura, existem várias atividades que podem ser desenvolvidas, sem cobranças e com objetivos bem definidos.

Kleiman (1989) afirma que ensinar a ler não implica impor uma leitura única, que geralmente é a do professor ou especialista. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, ou seja, é procurar mostrar ao leitor que, quanto maior for a sua previsão do conteúdo do texto, maior será a sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto-avaliar durante o processo para detectar quando perdeu o fio condutor de sua leitura; é ensinar a utilização das múltiplas fontes de conhecimento; é ensinar que o texto é significativo. Isso implica ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência.

Sugere, também, a autora que, para criar essa atitude frente ao texto, é preciso que o professor procure sensibilizar o aluno para os traços lingüísticos que servem de suporte para a reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor. É criar condições para que o aluno interaja com o autor através do texto.

Uma das práticas apontadas pela autora, a qual, também, está inserida no ensino da leitura, é a avaliação, por isso julgamos relevante neste momento, tratarmos dessa questão.

Em se tratando da avaliação, a autora sugere ao professor que ao avaliar o aluno, esteja atento ao que se vai avaliar e quais as tarefas que lhe permite concluir que o aluno lê, caso ele consiga executá-las.

A leitura em voz alta pode ser importante para avaliação, desde que os objetivos de tal avaliação estejam claros para o professor. Por exemplo: o professor pode querer saber se o aluno conhece as regras ortográficas da língua, verificando, assim, se o aluno consegue, ao ler em voz alta, fazer a devida correspondência entre grafemas e fonemas; pode, ainda, desejar saber se o aluno conhece os valores dos sinais de pontuação através da entonação dada ao texto durante a leitura. Contudo, se o objetivo do professor é avaliar a capacidade da criança em compreender um texto, torna-se difícil, senão

impossível, justificar a leitura em voz alta.

Kleiman (*op. cit*) defende a idéia de que a leitura silenciosa isenta o aluno da preocupação com a pronúncia e com a entonação, o que permite um desenvolvimento mais eficaz na busca de significados pois, dessa forma, o aluno pode fazer valer seu próprio ritmo de leitura e fazer as regressões ou releituras que se lhe fizerem necessárias. A leitura em voz alta não permite o desenvolvimento da velocidade do olho, levando o aluno a fazer um número maior de fixação, uma vez que a velocidade do olho é maior que a da voz, e impede que ele desenvolva a capacidade de fazer sacadas cada vez maiores, isto é, de ler rapidamente. Portanto, o uso excessivo de leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor.

Uma outra prática, também observada por Kleiman, que inibe o desenvolvimento da capacidade de leitura do aluno, é a prática de leitura sem orientação, aquela que em que o professor solicita à classe que abra o livro em determinada página e simplesmente leia, ao invés de preparar o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler, isto é, fazer com que o aluno traga à memória intermediária tudo o que sabe sobre o assunto a fim de facilitar a compreensão.

Para ativar o conhecimento prévio do aluno, consideramos que seja necessário que o professor forneça um objetivo à leitura, a fim de que esse aluno aprenda a adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto, Daí a importância de o professor definir os objetivos da leitura, antes mesmo da sua realização.

...numa visão interacionista, o objetivo do autor é diferente, e está marcado de maneira diferente, nos diversos tipos de texto. Se nem sempre a criança está ciente do objetivo da leitura em sala de aula, muito menos estará ciente de que por trás desse texto há um ato e uma intenção diferentes: entreter, informar, convencer. O objetivo da leitura da criança será também diferente, em parte determinado pelos seus interesses e necessidades, em parte conseqüente com o objetivo do autor, para assim compreendê-lo e avaliar o grau de sucesso deste. (KLEIMAN: 1989, p.154).

Uma outra prática a ser repensada pela escola é a que faz com que o

texto tenha uma única interpretação, e essa geralmente é a do professor. Podemos observar isso nos exercícios de compreensão que alguns livros didáticos trazem. Tais exercícios apontam para respostas explícitas no texto, e o aluno, por sua vez, não faz o menor esforço para encontrá-las, bastando, apenas, correr os olhos no texto e visualizar a resposta esperada. E essa não é, certamente, a finalidade da leitura. O que se espera é que seu ensino seja algo que proporcione o entendimento das estratégias de leitura, além do desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

Outro aspecto criticado por Kleiman é a hipótese de transferibilidade, que considera que a capacidade de compreensão é transferível através de tipos discursivos, isto é, o aluno que compreende um texto narrativo não deveria ter dificuldade para compreender um texto expositivo.

Uma outra prática apresentada pela autora é a hipótese de linearidade. Nessa hipótese não há preocupação para que o aluno construa o sentido global do texto e práticas como esta impedem o aluno de integrar as informações do texto.

Há, contudo, que observar que segundo a autora, tanto as estratégias como as habilidades lingüísticas são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler.

Julgamos importante a participação do professor, no sentido de ajudar o aluno, leitor iniciante, com atividades prévias de leitura, pois isso garante ao aluno a capacidade de reconhecer as palavras encontradas posteriormente no texto. Consideramos, também, importante que o professor conheça bem os seus alunos, a fim de poder selecionar textos de acordo com a realidade deles, pois um assunto ou um vocabulário extremamente difícil poderá prejudicar a atenção e o entendimento. Em contrapartida, textos bem redigidos e de fácil compreensão, certamente, facilitarão o processo de aprendizagem.

Em relação ao ensino da leitura, julgamos necessário apresentar a opinião de Solé (1998) a esse respeito. Ela argumenta que a aprendizagem da leitura e estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção, explicitamente dirigida, o que significa afirmar que a leitura deve ser ensinada. Argumenta, ainda, que o aprendiz da leitura precisa da

informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou especialista na matéria em questão. Dessa forma o leitor iniciante pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que lhe eram inacessíveis. A autora nos lembra que nas sociedades ocidentais, a aprendizagem da leitura é encomendada à instrução formal e institucionalizada oferecida pela escola, e considera isso como um fato sensato e razoável. Em contrapartida, lembra-nos que em nosso sistema atual educativo, o ensino da leitura costuma ser considerado específico de um ciclo da escolaridade, o ciclo inicial, o que ela considera inadequado, tendo em vista que esse ensino deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade.

A autora considera que há um hiato entre o que se ensina na escola sobre a leitura e as necessidades que devem ser satisfeitas mediante ela, inclusive da própria escola: ler para aprender. Por isso defende a idéia de que os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, até mesmo, que se apaixonem por ela. Certamente, esses leitores, enquanto usufruem o prazer proporcionado pela leitura, estarão, sem dúvida, aprendendo, isto é, adquirindo novos conhecimentos. Para ela o ensino da leitura não é questão de um curso ou de um professor, mas questão da escola, do projeto curricular e de todas as matérias. É importante salientar o ponto de vista da autora que ensinar e aprender a ler são tarefas complexas, porém gratificantes, tanto pela funcionalidade do conteúdo quanto pelo papel de protagonista, quanto pelo envolvimento que exigem dos responsáveis, professores e alunos, para que ocorra a efetivação dessa aprendizagem.

Solé (*op. cit.*) orienta no sentido de que se devem levar em conta alguns aspectos no ensino de estratégias de compreensão leitora. Para isso sugere que, ao ensinar, devemos estar conscientes de que o ato de ler vai além de possuir um arsenal de estratégias e técnicas; é, antes de tudo, uma atividade voluntária e prazerosa. Por isso, ela afirma que as crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. Afirma, também, que é preciso distinguir situações em que se trabalha a leitura e situações em que simplesmente se lê. A autora considera que, na escola, ambas são importantes e devem estar presentes, e que a leitura deve ser

avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite. Mesmo porque os alunos não vão acreditar que ler em silêncio, só por ler, sem que ninguém lhes pergunte nada sobre o texto, nem solicite nenhuma outra tarefa referente ao mesmo, tenha a mesma importância que trabalhar a leitura. Isso acontece se os alunos não virem o professor lendo, ao mesmo tempo que eles.

Para a autora, uma das condições básicas para o ensino da leitura é que o professor sinta prazer ao realizá-la, pois, ao contrário, é muito difícil conseguir transmiti-lo aos alunos. Um outro argumento apresentado é que a leitura não deve ser considerada como uma atividade competitiva em que se ganham prêmios ou sanções. Esse comportamento tende a prejudicar os sentimentos de competência daqueles alunos que encontram maiores dificuldades na leitura, e contribui para o seu fracasso. Ela sugere ao professor que articule diferentes situações, oral, coletiva, individual, silenciosa e compartilhada, e encontre os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento proporcionando, assim, que a atividade de leitura seja significativa para os alunos, isto é, que corresponda a uma finalidade que eles possam compreender e compartilhar.

Em vista disso, a autora considera necessário, por parte do professor, uma reflexão sobre a complexidade que caracteriza a leitura e, simultaneamente, sobre a capacidade que os alunos têm para enfrentar, a seu modo, essa complexidade. Agindo assim estará, ao mesmo tempo, observando-lhes e proporcionando-lhes ajuda adequada, a fim de que possam superar os desafios que sempre envolvem a atividade de leitura.

Em relação ao ensino da leitura, neste implicam-se os atos de aprender e de ensinar a ler. De acordo com Solé (1998), aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura; considerar competente para a realização de suas tarefas; a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem; a ser ativo ante a leitura; a ter objetivos para ela; a se auto-questionar sobre o conteúdo e a própria compreensão, o que significa ser ativo, curioso, e aprender exercer o controle sobre a própria aprendizagem. Aprender a ler de maneira compreensiva é uma condição necessária para poder aprender, a partir dos textos escritos. As estratégias de leitura, aprendidas em

contextos significativos, contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender e para que aprendam é preciso que alguém os ensine a aprender. O modelo de leitor oferecido pelo professor, as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade.

No que se refere ao ato de ensinar a ler, a autora afirma que este requer uma observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula. Ela afirma que ensinar a ler é uma questão de compartilhar objetivos, tarefas, significados construídos em torno delas. No entanto, há que salientar que nessa atividade compartilhada a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois aquele pode se colocar ao nível destes para ajudá-los a se aproximar dos objetivos almejados, já que o fato de ler é uma condição necessária para conseguir aquilo que nós propusemos. Em vista disso, sugere promover atividades significativas, em que os alunos se obriguem a perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões de acordo com o que leram. Isso, na sua opinião, fomenta uma leitura inteligente e crítica, em que o leitor se vê como protagonista do processo de construção de significados. Essas atividades podem ser propostas desde o início da escolaridade, a partir da leitura realizada pelo professor e da ajuda que proporciona.

De acordo com a pesquisadora, refletir e avaliar a prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando for necessário e no sentido conveniente. Segundo ela, a leitura deve ser abordada como uma questão de equipe nas diferentes etapas, graus de ensino e nas escolas, pois considera que ensinar é um assunto que transcende a cada professor individualmente.

Diante dos argumentos apresentados por Solé (*op. cit.*), julgamos oportuno apresentar o entendimento de Smith (1991) sobre esse assunto. Segundo ele, o papel principal dos professores de leitura é o de garantir que os alunos tenham demonstrações adequadas de leitura usadas para finalidades significativas e ajudá-los a chegar a essas finalidades. Sugere que o professor

mostre aos alunos a importância da leitura, quando eles vêem pouca relevância nela. E quando os alunos encontram pouco interesse, criar situações interessantes, a fim de despertar o interesse deles, pois ninguém jamais ensinou alguém que não tivesse interessado, Contudo esse interesse não deve ser exigido, mas despertado. Quando os alunos encontram dificuldades em ler, o professor poderá criar condições para que elas leiam o que desejarem.

Bamberger (1991) afirma que a leitura é a base para qualquer trabalho, portanto, ela é abrangente e está presente em todas as disciplinas e em qualquer área do conhecimento, mesmo não sendo uma disciplina. Por isso lamenta que a leitura seja tratada de forma inferiorizada. Em vista disso, faz um apelo à escola por estar ela credenciada na condição de formadora de leitores competentes, a se preocupar em preparar o aluno para ler, pelo menos os textos mais simples do dia a dia. Agindo assim, certamente, a escola formará um grande número de leitores assíduos e autônomos e, além disso, a leitura não ficaria restrita às atividades de sala de aula, pois uma das maiores dificuldades em leitura é, exatamente, o esforço que se tem que fazer para entender o texto.

CAPÍTULO 2

Procedimentos metodológicos

2.1. Contextualização da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é contribuir para uma reflexão crítica sobre a formação dos alunos dos Cursos de Letras Português-Literatura e Português- Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná, referente ao ensino da leitura. Assim, o procedimento metodológico ocorreu em três momentos, quais sejam: a) entrevistas com os professores de Estágio Supervisionado; b) registros de Planos de aula, recolhidos dos alunos, ambos realizados no início do ano letivo de 2001; c) registros de docência efetivada através dos relatórios de Estágio Supervisionado, no final do ano letivo 2001. As análises verificam, portanto, o início do ano e o final, observando quais estratégias os acadêmicos empregaram em suas práticas.

Apresentamos um breve histórico dessa IES, bem como do Curso de Letras da UNICENTRO, a fim de que o leitor possa se contextualizar; em seguida, as ementas e os programas da disciplina de Estágio Supervisionado, as entrevistas com os professores, já acompanhados de suas análises, e, por fim, os registros de docência por meio dos relatórios que serão analisados no próximo capítulo.

A IES, Instituição de Ensino Superior, de Guarapuava nasceu em 16 de janeiro de 1970, pelo decreto de autorização número 66.083, com a denominação de Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava, que foi reconhecida pelo decreto número 73.494 de 17 de janeiro de 1974. Em outubro de 1989 passou a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, com sede e foro na cidade de Guarapuava, Estado do Paraná, entidade mantenedora da Faculdade de

Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava – FAFIG – e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FECLI - câmpus de Irati.

A UNICENTRO conta, atualmente, com quatro extensões, localizadas nos municípios de Prudentópolis, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Coronel Vivida. Conta, também, com cerca de 33 municípios na sua região de abrangência, e acadêmicos das mais diversas localidades do Paraná e do Brasil. Oferece, atualmente, Cursos nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas Letras e Artes; Ciências Agrárias e Ambientais; Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Sociais e Aplicadas; Ciências da Saúde.

Quanto ao Curso de Letras, este foi implantado em 1970. A habilitação em Letras-Literatura tinha uma carga horária de 2.250 horas, integralizáveis em 06 períodos ou 03 anos; a habilitação em Letras Português-Inglês, uma carga horária de 2.295 horas, integralizáveis em 06 períodos ou 03 anos.

A partir de 1995, o Curso de Letras Português-Literatura passou a ter 2.788 horas, integralizáveis em 04 anos, e o Curso de Letras Português-Inglês passou a ter 3.468 horas integralizáveis em 05 anos.

O Curso oferece, atualmente, 80 vagas assim distribuídas, 40 para habilitação em Letras Português-Literatura e 40 para habilitação em Letras Português-Inglês.

A grade curricular do Curso de Letras contempla, entre outras, a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, tanto para uma habilitação como para a outra. Essa disciplina é oferecida nos terceiro e quarto anos. Para os terceiros anos, a carga horária é de 68 horas aulas e possui a mesma ementa para ambas as habilitações.

Já para os quartos anos, tanto a carga horária como as ementas são distintas: para o curso com habilitação em literatura é de 102 horas-aula, para habilitação em inglês é de 68 horas-aula. Quanto às ementas, o primeiro curso apresenta a seguinte:

“Estágio Supervisionado com execução e avaliação dos processos e resultados das atividades de ensino”.

Para o segundo, a ementa é a seguinte:

“Estágio Supervisionado em escolas e outras entidades da comunidade através de regência de classe, pesquisa e outras ações que oportunizem a prática docente na área de Língua Portuguesa”.

Constatamos que as ementas dessa série deixam claro o intuito de aproximar os alunos da concreta realidade escolar, o que poderá garantir, a rigor, a competência profissional. Cumpre destacar que elas não fazem menção específica ao ensino da leitura, mas considerando que esse é parte integrante do ensino da Língua Portuguesa como um todo, inferimos que, também, está privilegiado nas propostas dos ementários.

Tendo em conta que o Estágio é regido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, que em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, determina que os estágios devem propiciar a complementação do ensino-aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de constituírem um instrumento de integração, em termos práticos, de aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano, é-nos possível perceber que as ementas estão de acordo com Lei de Diretrizes e Bases.

Quanto aos programas para o quarto ano, tanto de uma habilitação quanto da outra, apresentam pontos comuns que passaremos a apresentar:

Pontos comuns entre os programas

- Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.
- Apreensão e análise do trabalho pedagógico produzido no cotidiano de escolas do Ensino Fundamental e Médio, a partir da vivência, reflexão e atuação nesse contexto.

- Indicação de bibliografia básica na área de Língua Portuguesa.
- Aplicação de instrumentos de pesquisa e entrevistas com corpo técnico-administrativo e discentes, sobre aspectos significativos no Ensino da Língua Portuguesa, além de uma pesquisa qualitativa sobre os eixos da Língua Portuguesa, assim como o ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Médio, pontos norteadores das atividades de estágio.
- Participação direta dos estagiários, através de atividades no estágio supervisionado, em projetos que envolvam a comunidade; com minicursos, telessalas, Dinamizando Bibliotecas, Cinemateca e a História do Brasil, Redação oficial e Técnicas de computação, História Infantil e Teatro, Produção de Texto e literatura, criação de vídeo-aulas.

Participação dos estagiários em minicursos para os acadêmicos do terceiro ano sobre a forma de realização de seus estágios e os procedimentos metodológicos adotados.

Orientações individuais e em equipes com o professor coordenador.

Como podemos perceber, as propostas dos programas são bastante amplas e contemplam, sem dúvida, um trabalho de capacitação ao acadêmico, já que objetiva levá-lo a uma tomada de consciência da realidade escolar. Ao propor que esse aluno identifique e relacione os conteúdos aprendidos com as mais diversas situações da nossa realidade, acreditamos que é possível oferecer-lhe subsídios para relacionar o aprendido com o observado. Essa relação, certamente, propiciará, ao acadêmico, uma visão crítica a respeito do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Observamos, também, que ambos propõem oferecer bibliografia básica nas áreas de ensino e de Língua Portuguesa. Acreditamos que esse item é comum em todos os programas de qualquer disciplina, tendo em conta que esse é um requisito fundamental para todas as atividades docentes, cabe lembrar que o programa não esclarece se tal bibliografia se refere a conteúdos da Disciplina de Estágio Supervisionado, ou aos mais diversos conteúdos os quais o acadêmico utilizará durante a sua prática no Estágio.

Ainda dentre esses itens, observamos que, além do ensino de Língua Portuguesa, também a pesquisa e a leitura estão sendo contempladas. Nesse sentido, vale ressaltar os ensinamentos de Solé (1998): ela afirma, que a partir do ensino médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens, uma vez que o aluno deve utilizar-se da leitura para ter acesso a novos conteúdos das diversas áreas. Concordamos com a afirmação da autora, contudo queremos acrescentar que não entendemos que a leitura seja um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens somente a partir do ensino médio, já que ela está presente em toda a vida do ser humano, portanto em toda sua vida escolar. A autora, também, alerta o professor para propiciar material adequado para a compreensão dos alunos. Afirma, ainda, que a criança aprende a ler lendo e escrevendo e vendo as outras pessoas lerem e escreverem.

Nessa mesma linha de pensamento, temos Foucambert (1994). Segundo ele, a leitura é considerada como instrumento do aprendizado e meio do autodidatismo do qual, diante da rápida mutação de conhecimento, depende grande parte da formação permanente, garantia de flexibilidade e de adaptação; e é um mercado em evolução. Alerta, também, que os professores são profissionais que saberão fazer as escolhas que lhes convêm, desde que tenham acesso à informação teórica que atualmente lhes está faltando. Argumenta que é indispensável que o currículo de formação inicial dos professores e os estágios de formação contínua dediquem espaços significativos a essa informação que está disponível, porém pouco divulgada. Segundo o autor, para dar essa informação ao leitor, exige-se dos professores, estágios para aperfeiçoamento da leitura, e isso lhes permite entender melhor os processos envolvidos nela e no seu aprendizado; com base nessa prática de leitura, eles poderão escolher as melhores intervenções de ensino, junto às crianças. Sendo assim, muitas das perguntas angustiadas sobre o que deve ser feito, quando não se ensina mais a oralização, deixam de existir quando os próprios professores dominam tais aspectos técnicos.

É interessante observarmos que os programas contemplam, também, o envolvimento do acadêmico com a comunidade, além de envolver-se com a série

anterior promovendo minicursos relacionados ao Estágio Pedagógico. Nesse sentido, vale lembrar os ensinamentos de Silva (1983), que considera a família e a escola como elementos básicos para a formação de leitores críticos, e conseqüentemente, para todo o processo de aprendizagem.

Itens que só aparecem no programa do quarto ano de Letras-Ingês:

- Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento chave para construir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.
- Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada sócio-interativamente na sala de aula, nos trabalhos, na família e em todas as demais formas de convivência.

Em relação ao primeiro item, embora apareça dessa forma em apenas um dos programas, a nosso ver, ele está implícito nos itens comuns anteriormente comentados. Já o segundo contempla um trabalho de interação do acadêmico com o meio social e com a sala de aula, destacando que o conhecimento é uma construção coletiva forjada, sócio-interativa. Entendemos o termo “forjada” como sinônimo de aquecida, preparada, e isso é o que esperamos do professor de Língua Portuguesa, que ele seja capaz de motivar os alunos para a interação. De acordo com os ensinamentos de Solé (1998), é através da convivência e da interação que as pessoas vão construindo representações da realidade, dos elementos da nossa cultura, isto é, vão construindo conhecimentos e formando esquemas. Foucambert (1994) afirma que a formação dos professores deve incluir contatos com os pais, bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, a fim de estabelecer informação e formação. Acreditamos que, sendo desenvolvido um trabalho com vistas a desenvolver a interação, o terceiro item estará, sem dúvida, sendo contemplado.

Itens que só aparecem no programa do quarto ano de Literatura:

- Apresentar propostas alternativas na área de estágio supervisionado que possibilite na práxis pedagógica a integração de conteúdos de língua

portuguesa.

- Interferir qualitativamente no processo de formação teórico/prática dos futuros professores de Língua Portuguesa e no processo de atualização de professores da rede pública de educação;

Observamos que os itens apresentados abrem possibilidades para o acadêmico opinar e participar com propostas para a integração da prática pedagógica, com vistas à formação de futuros professores e para a atualização de professores já atuantes no ensino de Língua Portuguesa.

Observamos, também, que os programas propõem apresentar uma fundamentação teórica para o ensino de Língua Portuguesa, e nesse sentido, Kleiman (1989) alerta que o ensino da leitura é um empreendimento de risco, e por isso deve estar pautado numa concepção teórica firme. Ora, entendemos que o ensino de leitura não pode estar desvinculado do ensino de língua, por isso acreditamos que não é possível o ensino da língua sem que haja uma teoria que o subsidie.

Além dos itens apresentados, os programas propõem conduzir os acadêmicos a uma visão crítica do ensino, levando em consideração os planejamentos e o sistema de avaliação utilizados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, assim como propõe estabelecer técnicas para o ensino da disciplina, e isso se dará através de leitura orientada, discussões e análises.

Como podemos perceber, os programas são bastante abrangentes e, a nosso ver, contemplam um trabalho amplo no âmbito do ensino da Língua Portuguesa. Embora não percebemos nada específico para que o aluno possa interagir com textos e com a relação teoria e prática de leitura, queremos entender que o ensino da leitura esteja sendo contemplado, uma vez que este insere-se no ensino da Língua Portuguesa.

Considerando que nossa pesquisa visa, especificamente, investigar a prática pedagógica dos acadêmicos no que se refere ao ensino da leitura, verificamos, também, nos programas e constatamos neles, a presença de autores como Freire (1982); Geraldi (1984); Kato (1983); Kleiman (1989); Manguel (1997); Marinho (1998) Silva (1998); Silva (1983); Smolka (1989). Ainda que essas indicações nos levem a crer que os programas procuram

contemplar um trabalho de formação acadêmica voltado para o ensino da leitura, pois os autores citados tratam especificamente da questão da leitura e do seu ensino, fica em nós o seguinte questionamento: será que é possível lidar com vertentes teóricas tão diferentes?

2.2. Professores entrevistados

Pretendemos analisar e avaliar as estratégias de leitura a que os formandos dos Cursos de Letras estão expostos durante as aulas de Estágio Supervisionado, tendo em conta a importância de termos, nos cursos de Letras, acadêmicos que possam, após formados, atuar com competência no ensino de língua portuguesa e, por conseguinte, ter condições de desenvolver no seu fazer pedagógico, um trabalho eficaz de ensino da leitura, das quais podem vir a se utilizar em suas práticas pedagógicas. Em vista disso, no início do ano letivo de 2001, procuramos, para uma conversa individual, os professores da disciplina Estágio Supervisionado, a quem, por questões éticas, passaremos a denominá-las como Professor 1 e Professor 2. O primeiro trabalha no Curso P1,⁴ com a disciplina Estágio Supervisionado e o segundo, no Curso P2, com a mesma disciplina. Nessa conversa, propusemos a eles que solicitassem aos acadêmicos uma atividade que consistiria na procura de um texto significativo (interessante) e com este, preparassem uma aula de leitura, para uma determinada série do Ensino Fundamental, alertando que tanto o texto quanto à série ficariam a critério do acadêmico. Comunicamos, também, que havia um questionário para a coleta de registros pessoais dos acadêmicos, com o objetivo de obter maior precisão e coerência por ocasião das análises, e que dependíamos da colaboração delas para a aplicação. Os professores pediram aos alunos que preenchessem o questionário, alegando necessidade dos registros para melhor desempenho das disciplinas. Esse material seria entregue aos professores e, posteriormente, sem o conhecimento dos acadêmicos, seriam entregues a nós para análise. Ao fazer tal solicitação, comprometemo-nos que o resultado da pesquisa seria

⁴ P1 e P2 referem-se, pois, aos dois cursos investigados nesta dissertação cujos nomes foram evitados por questões éticas.

repassado a eles, bem como aos acadêmicos, tão logo estivesse concluído. Acreditamos que com esse material poderíamos ter subsídios para uma análise inicial do trabalho dos acadêmicos, referente as suas competências para atuarem no ensino da Língua Portuguesa e conseqüentemente no ensino da leitura. Gostaríamos de salientar que essa etapa de coleta de registros ocorreu no início do ano letivo.

O Professor 1 apresentou boa receptividade, propondo-se a fazê-lo. Destaquemos o fato de que ele revelou ser esta prática bastante comum em suas aulas, quanto à aplicação do questionário, ele a fazia com tranqüilidade, pois também costuma solicitar registros pessoais dos alunos com o objetivo de facilitar o trabalho na sua disciplina.

O Professor 2 apresentou também boa receptividade, porém com algumas restrições. Ele nos explicou que não concebe o ensino de leitura de forma descontextualizada, isto é, fora de um contexto do ensino de línguas, expressando-se da seguinte forma: *Não utilizo a técnica pela técnica; o ensino de leitura deve estar inserido no ensino de língua como um todo. Se eu solicitar aos alunos um trabalho como este eles não saberão fazê-lo e eu estarei sendo incoerente com aquilo que ensino em sala de aula, portanto pedirei a eles que preparem uma oficina de texto e dentro desta, enfoquem a leitura e isso eles saberão fazer.*

Na expressão da fala do Professor 2, podemos perceber que a sua primeira afirmação é bastante coerente com as propostas atuais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como nos ensinamentos dos autores que embasam esta pesquisa. Afirma, também, o Professor que, ao solicitar o trabalho da forma como ele entende o ensino da leitura, os alunos saberão fazê-lo, podemos inferir, daí, que o Professor está garantindo que os alunos entendem dessa forma o ensino da leitura, o que será verificado no próximo capítulo em que tratará das análises dos registros. Quanto ao questionário, este, ele o aplicaria sem restrições.

A proposta do Professor 2 foi aceita por nós, e dessa forma procederam-se os trabalhos. Depois disso, voltamos a conversar com ambos os professores que nos disseram estar encaminhada a primeira parte do

trabalho junto aos alunos. Então, entregamos-lhe o questionário para ser aplicado.

2.2.1. Descrição dos professores

Os Professores 1 e 2 são graduados em Letras Português-Inglês, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava – FAFIG; especializaram-se nessa mesma Faculdade e atuaram em várias escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Na UNICENTRO, ambos atuam como docentes na Disciplina de Estágio Supervisionado e já desenvolveram vários projetos nessa área. Atuam, também, como docentes na disciplina de Didática para a Língua.

2.2.2. Entrevista com os professores

Uma entrevista semi-estruturada foi realizada com ambos os professores, individualmente, com o objetivo de empreendermos uma primeira aproximação com o nosso objeto de análise. Vejamos, pois, o que esses professores demonstraram para, então, passarmos às análises.

2.2.2.1. O Professor 1

Quando perguntado qual seria o tratamento que a disciplina de Estágio Supervisionado dá à leitura e às suas metodologias, o Professor respondeu que, como ele já trabalha com essa disciplina na graduação durante dois anos, isto é, no terceiro e quarto anos do curso, ele inicia o seu trabalho já no terceiro ano, mostrando a importância da leitura na vida do acadêmico, enfatizando que o professor precisa ser um bom leitor, pois aquele que não lê não irá conseguir repassar os conteúdos para seus alunos. Disse, ainda, que passa vários títulos para os alunos lerem extra classe, e, depois das leituras feitas, ele lhes solicita os resultados, porém não esclarece como é feita tal solicitação.

Julgamos procedente a fala do Professor, já que o aprendiz da leitura

precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou especialista na matéria em questão e, a este, cabe, portanto, estar constantemente em busca de novos conhecimentos, a fim de contribuir com seu aluno para o aprendizado da leitura, pois acreditamos que ela deve ser ensinada.

Cumpramos lembrar que o ensino da leitura está sendo empregado no sentido de oferecer ao aluno atividades de leitura de modo que ele possa se apropriar progressivamente delas, na situação de formação de professores. Estamos convencidos de que não se pode esperar que o aluno se mostre competente em algo sobre o qual não foi instruído. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que a criança aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada e essas devem ser ensinadas. Também Magnani (1989 p. 92) assevera que se pode aprender a ler e pode-se formar o gosto, e a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, isto é, pressupõe-se um processo de aprendizagem. Julgamos, ainda, oportuno retomar os ensinamentos de Kleiman (1998); segundo ela, ensinar a ler com compreensão não significa impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que, quanto mais ele previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto avaliar constantemente durante o processo para perceber quando perdeu e está perdendo o fio condutor da leitura; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento; é ensinar que o texto é significativo e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Diante da afirmação de que o Professor “passa vários tipos de leitura extra classe”, fomos incitados a questionar se ele possui alguma bibliografia específica para esse trabalho orientado. Ele respondeu que não, mas que indica vários títulos para serem lidos e posteriormente discutidos em sala de aula, deixando claro para os alunos que eles não são obrigados a concordar com os autores de tais livros. De acordo com o nosso entendimento, o

Professor não deixa claro o seu conceito de leitura, contudo podemos perceber que ele não conceitua as experiências de leitura de forma interacionista, deixando transparecer uma forma diretiva. O fato de não possuir uma bibliografia básica implica falta de clareza na definição do que seja leitura.

Ao afirmar que deixa claro para os alunos que eles não são obrigados a concordar com os autores dos livros lidos, somos induzidos a uma reflexão: Ao discordar, são capazes de se contraporem com argumentos bem fundamentados? Esse questionamento, certamente, obterá respostas nas análises posteriores.

Em seguida, questionamos sobre o tipo de leitura que ele pede para os alunos; especificando-se se trata de uma teorização sobre a leitura ou de algum outro tipo de leitura. A isso ele respondeu: *é uma teorização; é leitura em cima de leitura, conceitos de leitura, leitura nas escolas, metodologias de leitura, a leitura e pesquisa. Para alguns é uma leitura aparentemente chata.* Afirmou, ainda, que trabalha com a leitura de vida de cada um, da sua história.

Diante da resposta do Professor, notamos uma certa incompatibilidade com a afirmação anterior, uma vez que, nesta, ele afirma que não tem uma bibliografia específica. Notemos que quando lhe foi perguntado sobre o tipo de leitura que ele solicita aos alunos, ele enfatiza: “é uma teorização, leitura em cima de leitura, conceitos de leitura”.

Com relação à pergunta acerca do programa da disciplina, o professor afirma contemplar o trabalho com leitura, destacando que o seu ensino é prioritário. Reitera que o trabalho com essa área junto aos acadêmicos é fundamental para sua formação, pois eles precisam ter clara a importância da leitura, além de saber quais são os diversos conceitos de leitura e, principalmente, estar aptos para trabalhar com ela, pois a base para a produção de textos é, segundo o professor, a leitura. Daí o porquê da leitura ocupar, em seu planejamento, lugar muito especial. Disse, ainda, que se preocupa muito com o fato de que o acadêmico deve adquirir o hábito de ler. Isso, a nosso ver, demonstra interesse pelo trabalho com a leitura já que ele lhe dá prioridade. Concordamos com esse professor no sentido que os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, levá-los a sentirem

gosto e prazer pela leitura e, até mesmo, a se apaixonarem por ela. Esses leitores enquanto usufruem o prazer proporcionado pela leitura estarão, sem dúvida, enquanto aprendem a ler, adquirindo novos conhecimentos e habilitando-se ao exercício da docência, contudo para que isso possa ocorrer de maneira adequada é mister que o professor proporcione experiências de leitura aos alunos.

Quando lhe perguntamos se durante o curso de Letras ele trabalhava com alguma atividade extra classe com os acadêmicos como, por exemplo, minicursos, palestras e outros, ele respondeu afirmativamente. Lembrou que a sala de aula é, na verdade, um laboratório onde se trabalha com a teoria. Quanto à prática, disse que já no terceiro ano, eles vão para salas de aula com o objetivo apenas de observar o trabalho com leitura que está sendo realizado nas escolas, lá, eles entrevistam professores, observam como eles professores estão trabalhando com leitura em suas salas de aula; qual é a receptividade que a leitura tem. Salientando que esse trabalho é realizado também em outras cidades de procedência dos acadêmicos, já que os acadêmicos não são só de Guarapuava. O Professor pede que os acadêmicos conversem com no mínimo três alunos da escola a respeito da leitura. Na seqüência, estes devem trazer a experiência adquirida para a sala de aula, a fim de que sejam desenvolvidos debates. Num outro momento, esses acadêmicos vão para as salas de aula e preparam uma aula especificamente sobre leitura. Essas aulas são por ele acompanhadas, ainda no terceiro ano.

Diante dessas informações, podemos observar que o trabalho de preparação do acadêmico para ensinar a leitura procura, ainda que deixe a desejar, contemplar as propostas de ensino de leitura bem como as que se encontram presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Perguntamos-lhe se tal atividade era realizada com toda a turma, ou apenas com um determinado grupo. Sua resposta revelou que é feito com um grupo de estagiários. Na verdade, o professor organiza o estágio dividindo a turma em grupos e a cada um cabe desenvolver um tópico/tema. Por exemplo: um grupo ficou responsável em desenvolver, junto a senhoras de um bairro, um tema que enfocava a condição do leitor no se refere à leitura de panfletos, da

linguagem do dia-a-dia que circula em nosso meio. Um outro grupo desenvolveu um tema sobre leitura infantil, junto a crianças de 9 a 13 anos.

Observamos, novamente, que estão sendo contempladas as propostas dos PCNs, que alertam para o fato que ler é:

“uma resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustiva, não se faz desenho do que mais gostou e raramente se em lê em voz alta”. (Brasil,1998, p. 70).

Ao perguntarmos se o Professor encontrava alguma dificuldade em orientar o acadêmico quando o assunto era leitura, ele disse que não, que tinha um grande prazer em ser procurado por acadêmicos para orientações. Disse, ainda, que, tendo em vista o fato de que muitos acadêmicos já estão atuando como professores, eles solicitam suas orientações para a realização dos trabalhos pedagógicos que desenvolvem em suas turmas. Ele então os orienta como colega de profissão e o resultado é gratificante, pois esses professores voltam para dizer-lhe que a sua orientação foi válida.

Sobre a coleta de registros, o Professor afirmou que já havia trabalhado com os alunos no ano anterior e, para a efetivação desta pesquisa, solicitou-lhes que fizessem, individualmente, um plano de aula de leitura, para uma determinada série; o texto a ser trabalhado deveria ser anexado ao plano. Além disso, os acadêmicos deveriam formular todos os passos que eles achavam que deveriam ter numa aula de leitura. Na seqüência, deveriam entregar os referidos planos para que ele, o professor, pudesse situar-se quanto ao nível de conhecimento de seus alunos. Destaquemos que o professor não deu nenhuma orientação para o planejamento.

Quanto à aceitação dos acadêmicos, ele afirmou que não houve o menor problema. Eles apenas indagaram sobre o prazo para entrega. O trabalho foi realizado fora da sala de aula, sem a sua orientação. Ele pediu que o trabalho não fosse digitado, isto é, deveria ser manuscrito, pois se tratava de um trabalho simples, não havendo, assim, necessidade de capa; em suas palavras “era um trabalho de sala de aula normal”. Quanto ao questionário, também não houve problemas, pois os alunos já estão, a rigor, acostumados

com esse tipo de atividade.

Ao solicitar o trabalho dessa maneira, acreditamos que o professor tenha passado, ao acadêmico, a impressão que seria um trabalho menos importante. Com base na nossa experiência profissional, é lícito afirmar que o nosso aluno atribui maior ou menor importância à atividade, dependendo da forma como esta lhe é solicitada.

Ao perguntar-lhe como os acadêmicos conceituam leitura, o Professor respondeu que não teria condições de responder naquele momento, mas poderia dizer que esses acadêmicos estão conscientes da importância que a leitura deve ter: a leitura de mundo, a leitura do texto didático, a leitura do texto informativo, a leitura que todos têm condições de fazer; que há diversas classificações no conceito de leitura. Segundo ele, esses alunos já têm um senso crítico bem apurado e conseguem perceber quando o professor trabalha superficialmente a leitura. São capazes, também de concluir que a leitura não deve ser trabalhada desarticuladamente, revelando desse modo, possuir um coerente conceito de leitura. Em suma, trata-se de um dos aspectos fundamentais e norteadores do ensino da língua portuguesa, de acordo com o relato acima descrito.

Há, certamente, nos depoimentos do professor 1, a possibilidade de observarmos uma preocupação com o ensino da leitura. Entretanto, não nos parece claro o conceito de leitura sugerido por ele, pois, em meio a generalizações sobre a importância da leitura, ao lado do destaque dado à pluralidade de textos necessários e desejáveis de serem explorados durante as aulas de língua portuguesa, não ficou bem definida, em suas falas, a concepção de leitura que ele possui. Em suma, pudemos inferir que a leitura não está sendo entendida como um processo de interação entre leitor e texto, tal como orientam os PCNs e a perspectiva teórica por nós adotada.

2.2.2.2. O Professor 2

Nossa entrevista com o professor 2 baseou-se nas mesmas perguntas.

Sobre o tratamento que a disciplina de Estágio Supervisionado dá à leitura e às suas metodologias, ele disse que trabalha com a unidade de texto,

baseando-se na teoria de Roland Barthes⁵, que trata da prática de produção de texto, leitura e análise lingüística. Inicia enfocando a história da leitura com base em Chartier⁶ e Manguel⁷, para que o acadêmico perceba que o ato de ler não está desvinculado de toda uma prática social. Quanto à metodologia, procura mostrar para o acadêmico que a leitura não se desenvolve sozinha, que está inserida num contexto maior e, em sala de aula, é preciso trabalhar a fim de formar leitores competentes. Para isso é preciso um trabalho interdisciplinar com múltiplos textos, abrindo uma linha para a intertextualidade.

É fácil perceber que o professor 2, a nosso ver, possui uma metodologia de trabalho consistentemente fundamentada nas propostas dos PCNs e nos estudos dos demais autores que tratam do ensino da leitura. Atentemo-nos, especialmente, para a afirmação de que o ato de ler não está desvinculado da prática social, já que a leitura é essencialmente social, e, portanto, não pode isolar-se das situações vivenciadas socialmente, como, no contexto da família, da escola, do trabalho. Para atender a essas necessidades, julgamos importante que, ao trabalhar com leitura, o professor deve proporcionar contextos situacionais e que se utilize de uma diversidade de textos, a fim de ajudar, incentivar e contribuir para a formação de leitores competentes.

Obtivemos novamente uma resposta afirmativa quando perguntamos-lhe se o programa de Prática de Ensino contemplava o trabalho com leitura. Tanto a Disciplina de Prática de Ensino quanto à de Estágio Supervisionado contemplam o trabalho com leitura, enfocando, portanto, o que é leitura, o como e o por que ler. Disse, ainda, que trabalha muito com círculos de leitura, conforme sugere Daniel Penac⁸, isso, prioriza-se uma forma socializada de trabalho com leitura; ele também se baseia na obra “O texto na sala de aula” do Professor Wanderley Geraldi (1984), enfocando a socialização dos conhecimentos, a fim de formar leitores competentes. Acrescentou que não tem sentido ficar cobrando ensino de textos: “o que o autor quis dizer com

⁵ BARTHES, R. *Da obra ao texto*. In – O Rumor da Língua. Trad. L. Perrone Moisés – SP. Brasiliense, 1998.

⁶ CHARTIER, R. *Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

⁷ MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

⁸ PENAC, D. É francês, autor do livro “Como um Romance” Editora Rocco, 1998

isso?” Conduz as suas aulas com o texto não como pretexto para outras atividades, mas para socialização de idéias.

Tendo observado que o Professor citou vários autores, perguntamos-lhe se ele repassava essa bibliografia para os acadêmicos, se fazia um estudo mais teórico ou se já começava diretamente com a prática. Segundo ele, o trabalho com oficinas é mais prático, pois não há como desvincular a teoria da prática. Quanto ao trabalho teórico, disse que distribui da seguinte maneira: cada grupo fica responsável pelo estudo de um dos teóricos e deve socializar esse estudo em círculo de leitura. Os autores comumente estudados são: Manguel, Chartier, Daniel Penac, Magda Soares⁹, Matildes Marinho¹⁰, Luiz Percival¹¹. Para esse trabalho não é feito nenhum tipo de cobrança, como síntese, resenha, uma vez que não é esse o objetivo, mas o de formar leitores, ao mesmo tempo em que se socializam e discutem as idéias.

É possível perceber, diante da exposição do Professor, que há um trabalho que evidencia a preocupação com a formação dos acadêmicos com base numa teoria bem fundamentada, embora acreditemos que os autores, por ele, citados, não são suficientes para que os formandos tenham um conceito bem definido de leitura. Afirma, também, que não usa o texto como pretexto para outras atividades, mas para socialização das idéias. Nesse sentido, vale salientar que o uso do texto como pretexto é uma das estratégias que são consideradas como inadequadas para o ensino de leitura.

Embora o Professor afirme que, nesse trabalho com leitura de autores que tratam do assunto, não faz nenhum tipo de cobrança. Acreditamos que o fato de o aluno apresentar o que foi lido para os colegas de classe é, sem dúvida, uma forma de cobrança e de avaliação em que pese a intenção de promover um trabalho menos “institucional”.

Perguntamos se o Professor realizava alguma atividade extra classe com os acadêmicos, como minicursos e outros, ao que ele enfatizou que toda prática de Estágio Supervisionado é desenvolvida através de minicursos.

⁹ SOARES, M. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo. Ática, 1986.

¹⁰ MARINHO, M. *Leituras do Professor*. Campinas: ALB/Pontes, 1998.

¹¹ BRITO, P. L. *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. UNICAMP, 1993.

Acrescentou que foi inserida, na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, a disciplina de Oficinas de Produção de Textos. Em função disso, os professores estão sentindo dificuldades em trabalhar com essa prática, por isso os acadêmicos estão atuando, sob a orientação do estágio, juntamente com esses professores. Nessas oficinas, a leitura está sendo contemplada e se trabalha a “dimensão total” do ato de ler. Estão sendo feitos trabalhos com ciclos de leitura cujos temas versam sobre a leitura do implícito em textos publicitários, em propagandas, leitura no cinema; há ainda trabalhos desenvolvidos com jovens e adultos. Todos os resultados são apresentados em minicursos. Ao analisar a fala do Professor, percebemos que, embora ele não cite as propostas dos PCNs, nem mesmo esclarece como realiza essas atividades, procura desenvolver um trabalho que prepara o aluno para atuar nessa área do conhecimento, deixando transparecer bastante domínio com relação ao tema.

Sobre a existência de alguma dificuldade em orientar o acadêmico no que se refere ao ensino, o Professor disse que não há nenhuma dificuldade, por ser, a leitura, uma paixão sua, contudo não informa como são feitas essas orientações.

Quanto à forma como foi conduzido o trabalho de coleta de registros, reiterou que o trabalho com leitura isolada, os acadêmicos não saberiam fazer. No entanto, ao pedir-lhes que desenvolvessem uma aula ou oficina de texto e nessa, fossem contemplados todos os eixos da língua, inclusive a leitura, e por já estarem acostumados com atividades dessa natureza, não houve o menor problema. Acrescentou que, após a orientação inicial, a produção se deu como o esperado. Eis, aí, o que nos interessa observar mais à frente, quando analisaremos os planos de aula coletados nessa turma.

Como podemos perceber, nessas entrevistas, tanto um professor quanto o outro afirmam realizar um trabalho bastante abrangente do ensino de Língua Portuguesa. Especificamente no que se refere ao ensino da leitura, eles enfatizam que o acadêmico recebe uma formação adequada para atuar em sala de aula. Perseguiremos, então, os objetivos deste estudo procurando atender, em todos os momentos, as considerações acima levantadas. No

nosso entender, já temos até aqui alguns indicadores bastante importantes com relação à concepção de leitura dos sujeitos desta pesquisa. Vimos, pois, que as turmas foram submetidas a um trabalho de estágio que priorizou o ensino da leitura. Resta-nos saber se os resultados desse trabalho estão refletidos, ou não nos planos que passaremos a analisar de ora em diante. Antes, porém, é importante acrescentar que a aplicação do questionário não apresentou problemas, porque os acadêmicos já conhecem como funciona o processo de coleta de registros por já estarem envolvidos com a pesquisa, embora o Curso de Letras ainda não contemple o trabalho monográfico de conclusão de curso.

Pudemos observar, implicitamente, que o Professor comentou com os alunos que os trabalhos solicitados seriam utilizados como objeto de pesquisa.

2.3. Entrevista com os acadêmicos

Com o objetivo de conhecer um pouco mais da vida sócio-econômica dos acadêmicos, sujeito desta pesquisa, foi aplicado o seguinte questionário.

ACADÊMICO DO CURSO DE _____

1. *Dados pessoais*
 Nome: _____
 Endereço: Rua _____ nº _____
 Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

2. *Estado civil*
 solteiro casado viúvo divorciado outros

3. *Faixa etária*
 15 a 20 anos 41 a 50 anos
 21 a 30 anos 51 a 60 anos
 31 a 40 anos mais de 60 anos

4. *Sexo:*
 masculino feminino

5- *Renda familiar em salários mínimos:*
 até 3 11 a 15
 3 a 5 16 a 20
 6 a 10 mais de 20.

6. *profissão* _____

7- *Empresa em que trabalha:* _____
 Nome: _____
 Endereço: _____

 Cidade: _____
 Estado _____ Cargo _____

8- Caso você seja professor(a) preencha os campos abaixo:

- educação pré-escolar
 Instituição pública Instituição privada.
 ensino fundamental: Que série? _____
 Instituição pública Instituição privada.
 ensino médio: Que série? _____
 Instituição pública Instituição privada.
 escolas especiais:
 Deficientes visuais
 Deficientes auditivos
 Deficientes mentais

9- Escola em que você atua:

Nome _____
 Endereço:
 R: _____ número _____
 Bairro _____ cidade _____
 zona rural zona urbana.

10-Disciplina que você leciona _____

11- Está desempregado:

- há 3 meses há 1 ano
 há 6 meses há mais de um ano.

Os registros coletados dos acadêmicos, via questionário, permitem-nos perceber que a maioria deles são solteiros e encontram-se numa faixa etária entre 21 a 30 anos, a maioria é do sexo feminino e possui uma renda familiar que varia entre três a cinco salários mínimos. Notamos, ainda, que grande parte desses acadêmicos são professores atuantes, portanto trabalham em escolas. A maioria reside em Guarapuava, os demais residem nas cidades vizinhas como Cantagalo, Laranjeiras do Sul, Palmital, Pato Branco, Pinhão, Prudentópolis, Turvo, Wirmond. Cabe, também, lembrar que a grande maioria atua no Ensino Fundamental de primeira a quarta série com todas as disciplinas desses ciclos, em escolas públicas. Esses registros estão representados em forma de gráficos que se encontram anexos ao trabalho.

A área de abrangência da Unicentro é de 33 municípios, e o curso de Letras atende a alunos de toda essa região. Acreditamos que esses registros nos permitem perceber o perfil dos acadêmicos, uma vez que nos oferecem um

panorama dos sujeitos desta pesquisa, mesmo porque esses acadêmicos atuam, em seus municípios, nas diversas profissões, dentre as quais o magistério.

2.4 Descrição dos planos de aula

Os itens em que se dividem os 21 planos de aula coletados, também, no início do ano letivo, da turma P1, seguem uma ordem padronizada, a mesma seguida no quadro abaixo. Alguns deles estão presentes na maioria dos planos. O item “identificação” está presente em todos os planos, enquanto o item “observação” é encontrado em apenas um plano. A frequência com que aparecem é a seguinte:

Itens apresentados	Número de Planos	Percentual
Identificação	21	100%
Assunto ou tema	06	28.01%
Introdução	06	28.01%
Objetivo geral e específico.	06	28.01%
Objetivo específico	15	71.42%
Incentivação ¹²	14	66.66%
Desenvolvimento	14	95.23%
Síntese integradora	20	95.23%
Estratégias	15	71.42
Metodologia	04	19.01%
Conclusão	01	4.76%
Recursos visuais	03	14.28%
Recursos áudio-visuais	07	33.33%
Outros recursos	05	23.8%
Bibliografia	15	71.42%
Dinâmicas	01	4.76%
Textos anexos	17	80.9%
Cronograma	01	4.76%
Observações	01	4.76%

¹² Incentivação está sendo empregado como sinônimo de motivação.

Os 15 planos de aula, coletados no início do ano letivo, da turma P2, seguem a mesma ordem dos planos da turma P1, e se apresentam da seguinte maneira:

Itens apresentados	Número de Planos	Percentual
Identificação	14	93.33%
Assunto ou tema	14	93.33%
Introdução	01	6.66%
Objetivo geral	03	20%
Objetivo específico	11	73.33%
Objetivos geral e espec.	00	00%
Não apresentam objetivos	01	6.66%
Desenvolvimento	14	93.33%
Procedimentos metodol.	06	40%
Síntese integradora	10	66.66%
Síntese de verificação	01	6.66%
Textos anexos	06	40%
Mobilização	12	80%
Especificam a série	15	100%
Aos colegas da classe	09	60%
Para o Ensino Médio	01	6.65%
6a. série	01	6.65%
7a. ou 8a. séries	01	6.66%
8a. série	01	6.66%
8a. ou 1a. do E. Médio	01	6.66%
Bibliografia	02	13.33%

Os registros ora apresentados são referentes àqueles coletados no início do ano letivo, conforme mencionamos anteriormente. No final desse período, procuramos novamente os professores, e solicitamos-lhes que nos cedessem os relatórios finais das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, durante o ano, na Disciplina de Estágio Supervisionado. Quanto a isso, os professores não apresentaram a menor restrição em nos apresentar tais registros, os quais passamos a descrever.

2.5. Descrição dos relatórios

Os relatórios foram apresentados atendendo à tipologia textual da *descrição*. Neles, podemos perceber que os acadêmicos procuraram responder a perguntas previamente sugeridas pelos professores.

2.5.1. Relatórios da turma P1

Os relatórios coletados, dos acadêmicos da turma P1, somaram um total de 22 os quais analisamos. Todos apresentam, inicialmente, o tema do estágio, “Memórias Locais: sua contribuição para a formação da cidadania” tema que norteou todas as atividades do estágio. Os acadêmicos, em seus depoimentos presentes nos relatórios, tecem grandes elogios ao tema proposto. Lembram, também, que o Estágio ocorreu de forma integrada com os Cursos de História e Pedagogia. Relatam que as práticas ocorreram em duas escolas de Guarapuava, localizadas em bairros distintos. Em seguida, descrevem sua impressão pessoal, como medo, insegurança, entre outros, mas que foram superados, logo no início das atividades.

Apresentam ainda, em todos os relatórios, uma análise da atuação individual. Nessa questão, o acadêmico descreve a sua impressão valorizando, sempre, o trabalho de estágio como requisito básico para a formação do professor. Eles também apontam para uma reflexão da proposta do estágio de forma integrada; com raras exceções, julgam importante o trabalho integrado com outros cursos. Nos relatórios, os acadêmicos também apresentam uma avaliação sobre o seu comportamento profissional, no que se refere a esse assunto, alguns afirmam que muitas propostas para a educação brasileira ainda não foram completamente convertidas em prática. É nesse momento que apresentam as atividades desenvolvidas como: aulas temáticas; mesa redonda; palestras; levantamento de registros através de questionário sócio-econômico; oficinas pedagógicas; atividades artísticas envolvendo lendas, conto, cantigas, fatos pitorescos como o “Baile das Feias” a Lenda da Lagoa das Lágrimas; a construção da via férrea; brincadeiras infantis; a vinda da imagem de Nossa Senhora de Belém, padroeira da cidade, a Lenda da Serpente entre outras. Houve, ainda, dentre as atividades apresentações teatrais, oficinas de conhecimentos etc.

Outro item bastante salientado nos relatórios foi a afirmação que é possível desenvolver e exercitar questões de cidadania nas atividades escolares. Nesse item, os acadêmicos apresentam sugestões aos professores.

Nos relatórios, constam que os acadêmicos realizaram um trabalho de

pesquisa e, conseqüentemente, de leitura, ao se preparem para o estágio. Essa pesquisa, bem como a leitura foi, também, desenvolvida junto aos alunos das escolas em que ocorreram as atividades.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, há que salientar que os acadêmicos manifestam a sua opinião. Vejamos neste relato do acadêmico:

Foi o primeiro contato que tive com os alunos do Ensino Fundamental de 3º. e 4º. ciclos. Neste contato observei que as aulas apesar das inovações continuam sendo trabalhadas de forma tradicional e maçante, pois a partir do momento que íamos apresentando as aulas, notei que os alunos se empolgavam, discutiam, participavam, de maneira que demonstravam sua empolgação e espontaneidade.

Um outro depoimento que julgamos interessante apontar, assim o acadêmico relata:

A partir do trabalho realizado durante o ano nas escolas e no contato que tivemos principalmente com os alunos, não foi difícil descobrir porque os mesmos não gostam das aulas de língua portuguesa e porque reclamam tanto de seus professores. Isso nos deixou decepcionados e até preocupados com essa realidade, onde a maioria dos professores continua com aulas maçantes e o que é pior, não incentivam os alunos a participarem de atividades diversificadas como as oficinas de produção de texto, de poesia e dramatizações foram oferecidas aos colégios.

Ainda em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o acadêmico afirma, em seu relatório:

... foi possível observar que muitas propostas para a educação brasileira ainda não formam completamente convertidas na prática.

No que se refere ao ensino da leitura, em alguns relatórios encontramos as seguintes afirmações:

“a ênfase do ensino da língua portuguesa está na leitura e na produção de texto”; “O próprio professor deve ser leitor e produtor de texto e assim, a partir da própria experiência, o professor poderá tirar subsídios de argumentação para convencer e conscientizar o educando da importância de ler e produzir textos, sem fazer uso de discursos prontos dos livros didáticos.

Como podemos perceber, os acadêmicos apresentam um relato das atividades desenvolvidas; apresentam uma análise da sua atuação; uma reflexão sobre a proposta do estágio no que se refere à integração com outras áreas do conhecimento, também em relação ao tema proposto; uma avaliação

sobre o comportamento profissional individual; uma visão sobre a realidade escolar e, por fim, afirmam que é possível desenvolver e exercitar questões de cidadania nas escolas. Há, contudo que observar que os alunos, a exemplo dos professores, não descrevem como foram desenvolvidas essas atividades, o que dificulta saber se o trabalho com leitura foi contemplado na prática pedagógica do estágio.

2.5.2. Relatório da turma P2

Os relatórios finais coletados da turma P2 que somam um total de 07 (sete), os quais analisamos, consistem na redação de um trabalho final realizado em duplas e trios, ou seja, não são trabalhos monográficos. Nestes, os acadêmicos abordam os seguintes temas:

- 1- Relatório de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa;
- 2- Perigo! Professores aprendendo a lecionar;
- 3- As relações entre professor aluno;
- 4- O estudo prazeroso da literatura em sala de aula;
- 5- Planos de aula/Estágio 2001;
- 6- O despertar para o encantamento da leitura;
- 7- Jornal, uma nova perspectiva.

Resumidamente, o que cada um desses relatórios enfocam é o seguinte:

No relatório P2 – 01, os acadêmicos relatam um trabalho final intitulado “Adolescentes e suas pretensões profissionais”, no qual apresentam o desenvolvimento de uma pesquisa realizada em quatro escolas de Guarapuava. Nesse trabalho, concluem que os adolescentes não têm escolha, pois precisam começar a trabalhar muito cedo em qualquer profissão, a depender das oportunidades que surgem tendo, muitas vezes, que abandonar a escola. Esse fato dificulta, ainda mais, a possibilidade de conseguirem a profissão que almejam.

O relatório P2 – 02, é desenvolvido por dois acadêmicos, e aborda os seguintes temas: “A trajetória da escola na história”; “O mundo imposto ao

aluno”; “Um mundo com conteúdos estranhos”; “Diferenças de Cultura”; “Algumas saídas”.

No relatório P2 - 03, os acadêmicos concluem que são vários os fatores que influenciam na relação professor/aluno. Tais fatores são entendidos como obstáculos a serem superados. Enfatizam que cabe ao professor ser aberto e dinâmico, entendendo o aluno como ser humano, constituído de razão e sentimento, não sendo, portanto, um “banco” onde se deposita o conhecimento.

No relatório P2 - 04, “Estudo prazeroso da literatura”, os acadêmicos propõem verificar caminhos criativos para realização da tarefa individual de escrever e ensinar a escrever. A pesquisa busca encontrar caminhos que possam auxiliar o professor e o aluno no processo ensino aprendizagem, tentando criar formas de produção de textos literários mais criativos. Nesse trabalho, são apresentadas algumas dinâmicas que, segundo eles, podem ser utilizadas nas aulas de literatura. Os acadêmicos não apresentam relatório de estágio e nem atividades desenvolvidas em sala de aula.

No relatório P2 - 05, os acadêmicos apresentam planos de aulas e como essas foram desenvolvidas.

O relatório P2 - 06, também desenvolvido por dois acadêmicos, aborda o tema “o despertar para o encantamento da leitura” e procura desenvolver os seguintes assuntos: “Sociedade e escola”; “a influência da família” e “a condição social”; “Biblioteca e formação de leitores”; “procura do prazer de ler”. Para esse trabalho, baseiam-se em LAJOLO (1997)¹³; RIZZO (1998)¹⁴; GARCIA (2000)¹⁵; ALVES (2000).¹⁶

No relatório P2 - 07, apresentado por dois acadêmicos, são desenvolvidos os seguintes assuntos: “A leitura; para ensinar a ler”; “ler vem antes”; “leitura para além”; “visão – túnel”; “causa da visão túnel”; “superando a visão túnel”; “quando o trabalho com leitura torna um desafio”; “o desafio de ensinar a ler”; “encontrando sentido em todos os tipos de Escrita”; “leitura na

¹³ LAJOLO, M. *Do mundo da Leitura para a leitura do Mundo*. 3 ed São Paulo: Ática 1997

¹⁴ RIZZO. S. *Desprezo pela leitura*. Revista Educação. N. 207. p. 21-36, julho, 1998.

¹⁵ GARCIA. S. C. G. Pauta de Literatura. *Revista Leitura: teoria e prática*. N. 35, p.18-27, Jun/dez. 2000.

¹⁶ ALVES. R. *Alegria de Ensinar*. 1. ed. Campinas, Speculum: 2000.

escola”; “jornal como instrumento de leitura”.

Paralelamente à apresentação desses relatórios, os acadêmicos foram suscitados a desenvolver reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, para tanto, deveriam responder e discutir as seguintes questões: o estágio, como foi? O que foi feito? A partir disso, eles relatam que o estágio ocorreu em quatro momentos distintos, sendo que os três primeiros foram realizados em duplas. Para a realização do estágio, dirigiram-se a duas escolas do Ensino Médio e uma do Ensino Supletivo, da cidade de Guarapuava; vale salientar que tais escolas localizam-se em bairros diferentes. Já a última etapa do estágio foi realizada individualmente, na sala de aula da Universidade. Para esta, eles ministraram uma aula para os próprios colegas da classe. Nos relatórios, os acadêmicos, em sua maioria, descrevem como ocorreram as atividades pedagógicas durante o estágio e apresentam os planos de aula que foram desenvolvidos, bem como algumas dificuldades encontradas.

De acordo com os relatórios apresentados, as atividades desenvolvidas durante esse período, versaram sobre os seguintes temas: leitura e produção de jornal; leitura de histórias em quadrinhos; a intertextualidade literária presente na linguagem do cinema; poemas; poesias; contos; crônicas; músicas; textos diversos; estrutura do texto dissertativo; desenhos animados; tipologia textual, linguagem oral.

Em um dos relatórios, os acadêmicos manifestam ter trabalhado dez aulas com histórias em quadrinhos que, segundo eles, foi muito bem recebido pelos alunos, já que estes mostraram-se interessados e participativos em todas propostas, o que contribuiu para o sucesso desse trabalho, de acordo com o relato dos estagiários foi a escolha do assunto. Entretanto, afirmam que o trabalho mais gratificante foi o realizado na própria sala de aula com os colegas.

Cabe lembrar que dois desses relatórios apresentam, apenas, os planos de aula, isto é, os acadêmicos não descrevem a forma como desenvolveram o trabalho em sala de aula.

Como podemos perceber os alunos realizaram, concomitantemente às atividades de estágio supervisionado, em que desenvolveram várias atividades,

junto às escolas do Ensino Médio, um trabalho de pesquisa que envolve, inclusive, o trabalho com leitura. E são, sobretudo, estas que interessam para os propósitos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

Uma análise reflexiva dos registros

3.1. Análise dos registros

Neste capítulo, propomo-nos apresentar análises dos registros não enfocados no capítulo anterior, quais sejam: os planos de aulas coletados dos acadêmicos e os relatórios finais. Salientamos que os planos de aulas das duas turmas serão analisados juntos, por apresentarem incidências comuns. Primeiramente os planos, em seguida os relatórios.

3.2. Análise dos planos de aula e dos procedimentos metodológicos

Os planos de aula apresentados pelos acadêmicos da turma P1 somam um total de 21; 08 apresentam assunto ou tema da aula, o que significa 38%; 05 apresentam objetivos gerais, isto é, 23.8%, os demais, 76.2%, trazem objetivos específicos. Já os da turma P2 somam um total de 15 e todos eles apresentam assunto ou tema da aula, objetivos específicos. Em contrapartida, nenhum deles apresenta objetivos gerais.

Passemos à análise desses planos. Inicialmente, faremos uma reflexão sobre os temas ou assuntos, em seguida, sobre os objetivos gerais e específicos dos planos de aula.

Com o intuito de facilitar a leitura, apresentaremos os itens obedecendo à ordem mencionada, seguida de comentários.

3.2.1. Temas ou assuntos da aula

TEMAS OU ASSUNTOS DA AULA
01- Verificar o prazer da leitura e observar o senso crítico de cada educando.
02- Leitura dos contos “A Aia” e “O Tesouro”.
03- Importância da leitura.
04- Conto “O morto”.
05- Leitura textual “O escorpião e a rã” Rubem Alves.
06- Fábulas – Esopo e Millôr Fernandes.
07- Leitura.
08- Leitura, uma necessidade do mundo moderno.
09- <i>Gramática textual – pronome pessoal – pronome de tratamento</i>
10- <i>O conto é a maneira de o autor-narrador conviver com certos conflitos básicos</i>
11- <i>Charges e cartons</i>
12- <i>Fábulas de La Fontaine</i>
13- <i>O uso de revistas em sala de aula</i>
14- <i>Jornal</i>
15- <i>Poema concreto</i>
16- <i>Provérbios e improvérbios e frases de pára-choque de caminhões</i>
17- <i>Oficina de textos</i>
18- <i>Crônica</i>
19- <i>Origami</i>
20- <i>História em quadrinhos</i>
21- <i>Haikais</i>
22- <i>Análise crítica entre ricos e pobres</i>

Neste momento, gostaríamos de lembrar ao leitor que, ao solicitar esse material, o Professor da turma P2 salientou que solicitaria uma oficina de textos, e, por ocasião da entrevista realizada com esse Professor, ele confirma a solicitação afirmando que eles saberiam fazê-la.

Quanto aos assuntos ou temas para as aulas, de acordo com os planos em que estão inseridos, todos enfocam trabalho de leitura, já que para a realização de qualquer trabalho em sala de aula a leitura está presente, assim como está na vida do cidadão. Lembremo-nos, pois, do conceito de Molina (1992), em que a leitura é vista como a chave que abre as portas do conhecimento em sentido amplo, independentemente do tipo de texto, do dissertativo ao poético. Nesse sentido vale destacar que, para execução desses temas, os acadêmicos apresentam uma diversidade de textos o que vem ao encontro do que afirma aquela autora.

Para a aula em que se insere o tema número um, o acadêmico tomou a crônica de Fernando Sabino “Notícia de Jornal”. Nesse plano, podemos observar que, de acordo com os objetivos e com o desenvolvimento da aula, o

tema talvez seja incoerente, pois o texto, em princípio, não sugere uma leitura prazerosa, já que trata de uma denúncia social. Esta crônica trata da morte de um ser “caído no chão” cuja causa é a fome. Temos no texto de Sabino “Notícia de Jornal”, um exemplar de texto que para ser de fato lido, necessita do leitor um mergulho nos implícitos, no não-dito, para que ali, o leitor possa criar o outro texto, “o texto próprio do leitor” (Geraldi, 1984). O prazer de ler esse texto, quem sabe se dê no fato de descobrir esses implícitos. Mas não é, de forma alguma, esse o objetivo apresentado pelo acadêmico. Dá-se a entender que ao ler, os alunos estariam se “descontraindo”. Para que o professor possa verificar o prazer de ler dos alunos, pressupõe-se uma atividade de pré-leitura. Não nos é possível entender que o aluno adquira o prazer de ler sem que antes a leitura lhe seja mediatizada, trabalhada previamente. Para essa verificação, talvez fosse interessante apresentar um texto mais suave, pois o texto apresentado, “Notícia de Jornal”, exige um trabalho do professor junto aos alunos mostrando-lhes, ou conduzindo-os a perceber a subjetividade do texto, agindo assim, é possível que eles adquiram o prazer da leitura. Os alunos a quem a aula é dirigida, isto é, sétima série, ainda não devem ter adquirido esse prazer, sobretudo em textos como o que foi apresentado, nem mesmo o acadêmico, ainda, não deve ter desenvolvido o prazer da descoberta e da reflexão. É nesse sentido que, julgamos mais coerente apresentar como objetivo para a leitura desse texto, o aprimoramento das estratégias de leitura.

Acreditamos, ainda, que pela mesma razão, não será possível observar o senso crítico dos alunos. A nosso ver, e de acordo com o tema proposto, a leitura pode estar sendo vista apenas como avaliação e, pelo que nos parece, não era essa a proposta inicial. Podemos perceber, aí, que a estratégia utilizada não é, em princípio, adequada, partindo do pressuposto de que a leitura deve ser ensinada. Caso o professor não o faça, certamente os alunos encontrarão maiores dificuldades para a compreensão do texto escrito. Portanto, o docente deve conhecer essas estratégias a fim de atuar com eficiência no ensino da leitura.

Para o tema número dois, “Leitura dos contos “A Aia” e “O Tesouro” o

acadêmico apresenta esses dois contos do autor Eça de Queiroz destinando-os a uma turma de sétima série. Entendemos que, de acordo com as informações constantes do plano, o acadêmico não usou a contento a estratégia de seleção na escolha dos textos, já que, em uma aula, é difícil, para não dizer impossível, realizar todas as propostas desse plano. O primeiro dos contos consta de sete páginas, o segundo de dez, o que somam um total de dezessete páginas. Além disso, no desenvolvimento da aula, o acadêmico propõe, inicialmente, uma leitura silenciosa; em seguida o aluno deverá fazer o levantamento do vocabulário; debater sobre os mesmos; realizar uma pesquisa sobre a origem dos contos; e, por fim, produzir um texto e, ainda, realizar a escolha de um deles para dramatização. Certamente, tais atividades não são possíveis de serem realizadas em apenas uma aula.

Ao agir assim, acreditamos que o professor não proporcionará o entendimento e o aprimoramento das estratégias de leitura, nem mesmo o desenvolvimento das habilidades lingüísticas. Portanto, parece-nos que as atividades dos planos de aula foram elaboradas especificamente para a Professor, pois, o fato de não escolherem textos mais adequados para essa série, leva-nos a crer que esses acadêmicos não conhecem a realidade da turma. Como sabemos, é de suma importância que o professor conheça os seus alunos, a fim de poder selecionar textos de acordo com a realidade deles. Não nos parece que esse critério tenha sido utilizado para essa aula, haja vista incompatibilidade entre os textos e o interesse provável dos alunos leitores. Esse desconhecimento das turmas se contrapõe a outros momentos do texto que trata a leitura como atividade, experiência mediada pelo professor, assim o professor não ensina o aluno ler, ele simplesmente é o mediador da relação ou interação do aluno como o texto.

Notemos que o mesmo problema ocorre com o tema número quatro em que o acadêmico apresenta o conto “O morto”, de Virgílio Ferreira.

Entretanto, julgamos que o plano cujo tema é a “Importância da leitura”, parece-nos bastante coerente, uma vez que o acadêmico propõe trabalhar um texto intitulado “Ler não serve para nada”, de Diogo Minardi, este propicia uma discussão em torno da leitura e da sua importância o que vai exatamente ao

encontro do que é sugerido, no desenvolvimento da aula.

O plano que apresenta o tema “Leitura do texto, o Escorpião e a rã”, de Rubem Alves, não especifica a série a quem é dirigida a aula. Para a escolha do texto, percebemos que o acadêmico usou adequadamente a estratégia de seleção, pois sabemos que os alunos geralmente apreciam leituras como a sugerida, isto é, ler fábulas é sempre uma leitura motivadora e passível de ser bastante explorada em contextos escolares. Todavia, há que salientar que o tema não é adequado com o desenvolvimento da aula, já que a proposta é a de que o aluno deverá fazer a leitura do texto; em seguida, o levantamento de palavras desconhecidas; interpretação oral; abordagem do tema e, por fim, transformar em texto jornalístico, colocando pessoas como personagens.

Também o plano cujo tema é “Fábulas de Esopo e Millôr Fernandes”, versa sobre a mesma temática. Para a aula, são apresentadas duas fábulas, uma de cada autor. O tema é coerente com os textos, ainda que o desenvolvimento deixe a desejar, pois o plano em questão não apresenta uma proposta de aula inovadora, ou pelo menos, instigante, pois acadêmico propõe trabalhar, apenas, o aspecto formal do texto fábula, não propõe nenhuma discussão em torno dos textos lidos e finalmente, apresenta “a moral original de cada fábula e efetua sua comparação”. Com esse procedimento, entendemos que o acadêmico está entendendo a leitura do professor como única e correta.

O plano que traz como tema “leitura” é, a nosso ver, bastante procedente, uma vez que o acadêmico propõe trabalhar de forma individualizada com uma pluralidade de textos como jornais, revistas, poesias, receitas, bulas de remédios, anúncios, notícias entre outros. De acordo com a teoria apresentada na fundamentação teórica deste estudo, o professor deve dispor de uma diversidade de textos, para que consiga levar o aluno a compreender a importância dos textos que circulam socialmente e que a leitura, enquanto prática social, não pode ser tida como quer, muitas vezes, as escolas, isto é, a leitura escolarizada não é a única que existe. Além disso há de se considerar a maneira como as atividades foram desenvolvidas.

3.2.2. Os objetivos gerais

Passemos, pois, a verificar os cinco objetivos gerais identificados somente nos Planos da turma P1, já que a turma P2 não os apresenta.

OBJETIVOS GERAIS
01- Ler fluentemente as duas tipologias de texto: narrativo e história em quadrinho.
02- Fazer leitura dos textos, “Morada do Inventor” e “TV Escola Beneficia 83% das escolas”, distinguindo um texto do outro. (Tipologia textual).
03- Fomentar a discussão sobre a validade da leitura na trajetória social do indivíduo.
04- Despertar no aluno o interesse e mostrar a importância da literatura na sua formação.
05- Fazer uma leitura crítica a respeito da agricultura no Brasil dos últimos trinta anos.

Nos dois primeiros objetivos apresentados, podemos perceber, claramente, a concepção de leitura desses acadêmicos, já que estão expostos em dois planos distintos. No plano em que o primeiro é proposto, o acadêmico apresenta dois textos, um narrativo e uma história em quadrinhos; que também é um texto narrativo. Para o segundo, são apresentados dois textos sendo um narrativo e um dissertativo. De acordo com os objetivos, somos levados a crer que a concepção de leitura desses acadêmicos deixa a desejar, já que a leitura está sendo entendida como decodificação. Esse conceito, como sabemos, é bastante restrito e incompleto, desse modo, ele não pode ser seguido isoladamente, pois, se assim for, certamente fará com que as ações pedagógicas passem a ser, também, restritas e incompletas. Trataremos dessa questão mais à frente quando analisarmos os objetivos específicos.

Ainda em relação aos dois primeiros objetivos gerais, a nosso ver, eles não enfocam um trabalho com leitura, pois além de esta ser vista como decodificação, a exemplo dos demais acima observados, os textos estão sendo usados como pretextos para outras atividades que não são as de leitura. Podemos comprovar isso atentando para o desenvolvimento das aulas em que se propõem atividades de produção de textos e essas, por sua vez, são limitadas a trabalhar as diferentes tipologias textuais. Observemos, contudo, que em um dos planos o entendimento de tipologia não esteja muito claro, já que a história em quadrinho, também é um texto narrativo. O acadêmico propõe dividir a classe em dois grupos, para que cada um apresente as características de cada texto, no que se refere à sua tipologia. Depois disso, os

alunos deverão apresentar resumos sobre as tipologias trabalhadas durante a aula.

Nessa mesma perspectiva, podemos observar o objetivo que propõe despertar no aluno o interesse e mostrar a importância da literatura na sua formação. Nesse plano, o acadêmico propõe uma produção de texto a partir do trabalho com o fragmento apresentado, o que nos permite afirmar que o texto está sendo, novamente, usado como pretexto para realização da atividade de produção escrita. Voltaremos a essa questão ao tratarmos dos objetivos específicos.

Em contrapartida, no plano que apresenta, como objetivo geral, fomentar a discussão sobre a validade da leitura na trajetória social do indivíduo, podemos perceber que as propostas, para o desenvolvimento da aula, estão inseridas numa perspectiva interacionista do ensino da leitura. O acadêmico, ao escolher o texto, usou adequadamente a estratégia de seleção, já que o mesmo sugere uma reflexão sobre a leitura e sua importância. Sabemos que o leitor seleciona as informações de acordo com os seus interesses, conforme sugere Goodman (1997). Isso nos pareceu bastante coerente, uma vez que foi solicitado, a esse acadêmico, um texto e, com ele, fosse preparada uma aula de leitura. Portanto, julgamos a escolha do texto oportuna para o que fora solicitado. Lembramos, também, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam: “ler é uma resposta a um objetivo”.

Com o desenvolvimento da aula, o acadêmico estabelece um objetivo bem definido e, com este, propõe uma tomada de atitude por parte dos alunos, que é a de reconstruir o significado do texto escrito, o que, a nosso ver, é coerente com o conceito de leitura como um processo cognitivo, que tem, como objetivo principal, a reconstrução de significados veiculados através do texto escrito. O que podemos perceber, com o objetivo ora apresentado é que o acadêmico estará garantindo aos alunos a compreensão do texto e, conseqüentemente, a construção de uma idéia sobre o seu conteúdo, proporcionando-lhes a reconstrução do significado, mediante a extração daquilo que lhes interessa, de acordo com os seus objetivos.

Para a aula, cujo objetivo é “fazer uma leitura crítica a respeito da agricultura no Brasil dos últimos trinta anos”, o acadêmico apresenta dois textos extraídos da revista *Alimentação*, uma publicação do Fórum de Agroecologia. Esse objetivo é condizente com os propósitos de se trabalhar leitura em sala de aula, uma vez que a finalidade do ensino da leitura é, justamente, a formação do leitor crítico. Numa visão interacionista, a leitura é concebida sob uma perspectiva sócio-cultural em que o leitor deixa de ser apenas o receptor, para exercer a função de sujeito ativo frente ao texto. Acreditamos que uma leitura crítica implica uma construção de sentidos. Consideramos adequado o objetivo proposto, pois entendemos que o professor, ao propor atividades que ajudem o aluno a relacionar o texto com o seu conhecimento; a estabelecer objetivos próprios, estará, sem dúvida, ensinando-o a ler de forma eficiente, valendo-se das múltiplas fontes de conhecimento. É nesse sentido que afirmamos, junto com Kleiman (1998), que o programa de leitura deve contemplar um universo textual amplo e diversificado. A proposta do acadêmico sugere, no que se refere ao objetivo e à escolha do texto, corresponder aos propósitos do ensino da leitura. Em contrapartida, observamos que, embora o objetivo seja relevante, os procedimentos pretendidos para a realização da aula, não garantem essa leitura crítica, pois consta no plano que, inicialmente, a leitura será feita em voz alta pelo professor, o que nos leva a crer que os alunos serão apenas ouvintes. Na seqüência, a classe será dividida em dois grupos para que o texto seja analisado entre eles. Por fim, o acadêmico propõe uma produção de texto. Como, então, fazer esses alunos lerem criticamente os textos selecionados se, em momento algum é prevista uma discussão sobre o assunto, ou mesmo uma intervenção pedagógica que possa contribuir para o entendimento e análise dos textos? Diante do que foi apresentado, fica-nos a impressão de que, a partir da leitura feita somente pelo professor, os alunos terão uma interpretação unívoca, aquela do professor. Assim, torna-se difícil imaginar de que forma os alunos conseguiriam abordar criticamente os textos.

3.2.3. Objetivos específicos

Os objetivos específicos apresentados em todos os planos de aula das turmas P1 e P2 são muitos, verificamos inúmeras coincidências que ocorrem tanto numa turma quanto na outra. A fim de não nos tornarmos redundantes durante as análises e nem mesmo proporcionar ao leitor uma leitura cansativa, julgamos por bem agrupá-los de acordo com as ocorrências.

Queremos lembrar ao leitor que o número de planos de aula analisados somaram um total de 36, sendo que 21 pertencem à turma P1 e 15 à turma P2. Em tais planos, encontramos os seguintes objetivos específicos:

<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente as duas tipologias de texto: narrativo e história em quadrinho.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler oralmente respeitando os sinais de pontuação.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler a história em quadrinho dando vida aos personagens.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler com fluência entonação e ritmo percebendo o valor expressivo do texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler oralmente o texto observando os sinais de pontuação e entonação.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler oralmente o texto.

Esses aparecem dessa forma em seis planos distintos. Podemos perceber que há, entre os acadêmicos, uma concepção de leitura bastante tradicional, ou seja, ela ainda é vista como ato de decodificar; o bom leitor, por sua vez, é visto como aquele que lê com fluência e entonação, respeitando as regras de acentuação, pontuação e pronúncia, aspectos que não consideramos como descartáveis, contudo alertamos para o fato de que a leitura não seja entendida apenas como uma atividade visual e que o seu ensino limite-se à decodificação, corroborando, pois, o que constatou Kleiman (1989). De acordo com o nosso entendimento, essa concepção não contribui para alterar o conhecimento do aluno, pois a decodificação é, apenas, um comportamento inserido à leitura, porém não é leitura, já que esta é muito mais complexa e abrangente. Acreditamos que os alunos, por ficarem preocupados com a pronúncia, entonação, ritmo e velocidade, deixem a desejar o que de fato importa: a compreensão, que, como vimos, é o aspecto principal para o ato de ler.

Ainda em relação a esses objetivos, observamos que, além desses

planos, há outros, que, embora não apresentem a leitura como objetivo específico, no desenvolvimento da aula apontam para a leitura em voz alta e, em alguns deles, chamou-nos a atenção o fato de que a leitura será feita somente pelo professor, ficando, assim, os alunos, no lugar de ouvintes. Acreditamos que, dessa forma, os alunos não consigam chegar à compreensão do texto, pois, numa aula de leitura, o mínimo que se espera é que os alunos possam ler e, a partir daí, interagir com o texto. Ao fazer esta ressalva, não estamos afirmando que a leitura não possa ser feita por ele, até mesmo, para mostrar o ritmo e a entonação; o que queremos alertar é que um procedimento como esse deve, no nosso entender, ser feito depois de os alunos terem tido contato com texto, ou seja, primeiro eles precisam ler e discutir, para, então, ser submetido a um exercício que requer elementos específicos da oralidade; todavia, de acordo com o desenvolvimento da aula não é isso o que acontece. Tememos, portanto, que a aula de leitura fique centrada, apenas, na leitura do professor, o que mais uma vez não irá contribuir para a formação do leitor.

Como podemos perceber, esses objetivos contemplam um trabalho com leitura bastante restrito, já que se limita trabalhar, apenas, os aspectos da leitura referentes à decodificação e à avaliação.

Ainda relacionado ao ensino da leitura como decodificação, percebemos que isso também ocorre nos objetivos que propõem consultar ao dicionário. Tais objetivos aparecem descritos da seguinte maneira:

• Usar adequadamente o dicionário.
• Identificar no texto palavras desconhecidas.
• Levantar signos lingüísticos desconhecidos.

Sob o rótulo de objetivos específicos, tais itens aparecem apenas em três planos distintos, embora estejam presentes na maioria, como parte integrante do desenvolvimento da aula. Esse comportamento nos leva a confirmar a concepção de leitura que esses acadêmicos internalizaram durante todo tempo de sua escolaridade, isto é, para ler algo é necessário antes reconhecer isoladamente o significado de cada palavra. Acreditamos, como

Foucambert (1994), que não se chega ao significado de um texto pela soma dos sentidos das palavras que o compõem, pois na construção dos sentidos do texto estão implicados elementos que pouco, ou nada, tem a ver com os elementos lingüísticos, ali, dispostos.

Esse mesmo autor afirma que até 1970, aprender a ler era descobrir o sistema de correspondências entre sílabas e sons. Para isso, escolhiam-se frases curtas, cujas palavras contivessem os sons estudados. Sabemos, pois, que o que orienta a leitura é a busca do significado, e o bom leitor é aquele que, simultaneamente, utiliza os indicadores do texto para construí-lo. Portanto, o professor não precisa preocupar-se com as correções e com os significados “exatos” das palavras, pois, durante a leitura, uma palavra pode vir, posteriormente, explicada; e não raro seu significado passível de ser inferido pelo contexto. Sendo assim, não há necessidade de o aluno interromper a leitura para buscar o significado de um determinado termo no dicionário; isso, em nosso entender, pode prejudicar o raciocínio e, conseqüentemente, a compreensão; o aluno pode perder o fio condutor daquilo que está lendo. Concordamos, novamente, com Foucambert (*op. cit*), quando ele chama a atenção para esse fato, alertando que tanto pais quanto professores consideram um erro quando a criança substitui uma palavra por outra de igual sentido, provando, assim, que a leitura não é linear, e que, por ser um processo, requer do leitor habilidade para conseguir inferir as partes a partir do todo.

Outros objetivos que nos chamaram a atenção são os que propõem utilizar o texto como pretexto para outras atividades que não são as de leitura, quais sejam:

• Redigir um texto coeso a respeito da leitura.
• Redigir um texto sobre a situação sócio-econômica do nosso país.
• Produzir um conto.
• Transformar a história do texto em uma notícia de jornal.
• Produzir fábulas.
• Dar um final diferente ao conto e argumentar sobre essa alteração.
• Elaborar slogans publicitários para determinado produto.
• Verificar se os alunos aprenderam o assunto proposto através da atividade do painel e da produção escrita.
• Dramatizar o texto privilegiando a leitura.

• Adaptar o texto para dramatização.
• Descobrir formas de representar o real utilizando a arte de dobrar papel.
• Trabalhar a confecção de origami como forma de socialização entre os alunos e exposição dos trabalhos realizados.
• Trabalhar a oralidade da leitura e a produção de texto.
• Identificar os elementos do conto.
• Reconhecer as especificidades dos textos (narrativo e informativo).
• Trabalhar a oralidade, leitura visual de texto (desenho animado, análise lingüística e a produção de texto.
• Desenvolver a habilidade no desenvolvimento dos diversos tipos de textos pelo uso da paródia.
• O aluno deverá escrever o que mais se evidenciou.
• Pesquisar sobre a origem do conto.
• Identificar as pessoas gramaticais.
• Reconhecer os pronomes de tratamento e suas condições de uso.

Como sabemos, essa prática de tomar o texto como pretexto é bastante comum entre os professores, porém trata-se de uma atividade que nem sempre contribui para a formação do leitor. Na maioria das vezes, ela inibe o desenvolvimento do aluno e o seu potencial, fazendo com que ele passe a ter uma pré-disposição negativa para as aulas consideradas de leitura, pois entende que, logo em seguida, certamente lhe será feita alguma espécie de cobrança, de avaliação. Nesse sentido, vale ressaltar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que alerta para o fato de, o aluno fora da escola, não responder a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou (Brasil, 1998). Podemos perceber que esses acadêmicos desconhecem essas orientações, daí a necessidade de o ensino da leitura estar pautado numa teoria firme sobre os aspectos cognitivos que subsidie o trabalho, gerando segurança e conhecimento aos acadêmicos.

Além desses objetivos não corresponderem com as propostas do ensino da leitura, percebemos que alguns deles são bastante amplos como o que propõe produzir um conto; pesquisar sobre a origem do conto; pesquisar sobre a simbologia presente nos contos; trabalhar a confecção de origami; este último será trabalhado numa turma de quinta série. Ora, em apenas uma aula, sabemos que é muito difícil, senão impossível, atingir esses objetivos. Caso houvesse uma continuação do trabalho, com mais aulas disponíveis em

que o professor pudesse acompanhar o trabalho dos alunos, certamente esses objetivos poderiam realizar-se. Estamos chamando atenção para o fato de que o acadêmico propõe esses objetivos para uma única aula.

Para exemplificar, julgamos interessante apresentar o desenvolvimento da aula em que ocorrem os dois últimos objetivos. Nesse plano, ocorrem outros dois que demonstram a concepção de linguagem do acadêmico, quais sejam:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acentuar a interação entre gramática e texto, enriquecendo assim o uso da língua como instrumento de compreensão e expressão.</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Levar o aluno a tomar consciência do funcionamento da língua como um sistema de estruturas, tornando explícita a gramática dentro do texto.</i> |

Para essa aula, o acadêmico apresenta dois textos: o primeiro intitula-se “Eu sei” (na mira) música de Marisa Monte, que foi extraído de um livro didático, cujo título da unidade é “O pronome” e tem como subtítulo “As pessoas do Discurso”. O outro texto é uma crônica de Rubem Braga, intitulada “Negócio de Menino”, também extraído de um livro didático. Tanto um texto quanto o outro não apresentam referência bibliográfica. Observamos, no desenvolvimento da aula, que a prática do acadêmico espelha-se no livro didático, já que propõe apresentar o texto aos alunos e, em seguida, pede para que eles localizem os pronomes presentes no texto.

Não observamos, no plano, um trabalho com leitura. A visão que o acadêmico passa espelha-se em uma concepção bastante estruturalista, como se a língua fosse somente um sistema de signos, combinados por meio de regras, para transmitir uma mensagem. Em tal concepção, a prática de trabalhos com textos centra-se na estruturação de frases, através de exercícios do tipo: siga o modelo, transforme, complete etc. O texto é tomado como pretexto no sentido que isolam-se frases para reproduzi-las em exercícios.

Geraldi (1984) explica que esse trabalho com estruturas isoladas da língua não contribui para que o aluno se torne um usuário competente da língua e, por conseguinte, não se torne um leitor competente.

Nos objetivos destacados evidencia-se uma preocupação em se trabalhar os pronomes e, a orientação dada, resume-se em localizá-los no

texto. Ora, para isso, o aluno só precisa correr os olhos pelo texto e identificá-los. Entendemos como Witter (1999): o mero passar de olhos pela linha não é, obviamente, leitura, pois esta implica uma atividade de procura, pelo leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos especialmente daqueles que são relevantes à compreensão do texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que, certamente, não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Destacamos alguns objetivos, cujos planos são também apoiados nas orientações dos livros didáticos.

• Relacionar as ações das personagens com as do ser humano
• Perceber os aspectos sintáticos e semânticos influenciadores na construção de sentido
• Perceber a importância dos verbos na construção de orações
• Inferir o plano de texto seguido pelo autor

Esses objetivos são bastante pertinentes para uma aula de leitura, contudo, ao verificarmos os Planos de aula, percebemos claramente que as propostas espelham o livro didático. No primeiro, o acadêmico propõe identificar a tipologia do texto. Nele, foi-nos possível perceber que o texto foi usado para esse entendimento, ou seja, o texto será trabalhado apenas quanto ao seu aspecto formal. Quanto ao objetivo que propõe relacionar as ações das personagens com as do ser humano, o acadêmico não explicita os procedimentos a partir dos quais conduzirá o trabalho.

No plano em que estão inseridos os três últimos, o acadêmico propõe trabalhar um texto de Mário Palmério, intitulado “Xixi Piriá! O mascate”. Durante o desenvolvimento da aula, aponta para a leitura individual e silenciosa do texto e, em seguida, prevê uma leitura coletiva em voz alta. Prática como esta é, sem dúvida, uma reprodução da proposta de trabalho da maioria dos livros didáticos. Em muitos deles, como sabemos, há, primeiramente, uma sugestão de leitura silenciosa ou em voz alta e, depois, propõe-se uma série de perguntas sobre o texto, sem levar em conta se o aluno, de fato compreendeu, o que, de modo geral, resulta num monólogo do professor para os alunos ouvirem. Queremos com isso dizer que, muitas vezes, o professor transmite a única leitura possível, que é justamente a versão autorizada pelo livro didático.

Nesse sentido, afirmamos juntamente com Kato (1986), que não é durante a leitura silenciosa ou em voz alta que os alunos compreendem o texto, mas durante a interação, isto é, durante uma conversa sobre os aspectos relevantes do texto, sobretudo quando o aluno não é proficiente na leitura. Em seguida, o acadêmico propõe o levantamento do vocabulário, o que nos remete às reflexões apontadas anteriormente. Isto é, aqui também dá-se ênfase ao estudo de palavras tidas como difíceis.

Essa prática ocorre em vários planos analisados, o que nos leva a crer que a prática pedagógica desses acadêmicos, ainda, apóia-se no livro didático.

<ul style="list-style-type: none"> • Ler e identificar os contos.
<ul style="list-style-type: none"> • Definir o estilo do autor.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e ser capaz de concluir uma obra literária.
<ul style="list-style-type: none"> • Expor oralmente os contos.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar através da leitura do texto “Escorpião e a Rã”.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o gosto pela leitura principalmente de contos.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o texto como sendo uma fábula.
<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar o momento histórico das Vanguardas Europeias e o movimento da poesia concreta.
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análises de poemas concretos expostos em cartazes e em grupos.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar à turma o que é a crônica e como ela pode ser trabalhada em sala de aula de maneira produtiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Assinalar diferenças entre as fábulas de Esopo e Millôr.
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar no aluno o interesse e mostrar a importância da literatura na sua formação.

Gostaríamos de alertar ao leitor que o último objetivo do quadro encontra-se, também, nos objetivos gerais.

Com esses objetivos, podemos perceber que grande parte dos textos escolhidos pelos acadêmicos pertence ao gênero literário. É possível que isso tenha ocorrido por serem os planos destinados a poucas aulas. Entretanto, isso, a nosso ver, também revela uma concepção tradicional da leitura. Em vista disso, julgamos oportuno lembrar que a leitura não se restringe somente a textos literários, ela é muito mais abrangente, já que está presente em todos os momentos da vida do ser humano. Cabe aqui retornarmos à noção de leitura como prática social. Nessa perspectiva, corroboramos com Smolka (1989), que a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se propaga e se evidencia

cada vez mais, por isso não podemos entender o ensino da leitura desvinculado de situações vividas socialmente. Para as aulas em que esses objetivos são previstos, percebemos uma certa preocupação, por parte dos acadêmicos, em trabalhar com textos literários de autores consagrados. Isso, certamente, revela uma concepção tradicionalista da leitura, nesta, entende-se que o leitor, só o é, de fato, se for capaz de ler textos literários. Por outro lado, vimos que em uma concepção interacionista, isso é um grande equívoco, até porque a atividade de leitura é muito mais abrangente. Não estamos, com isso, afirmando que textos literários não devem ser trabalhados em sala de aula, muito pelo contrário; o trabalho com leitura deve apontar para os mais diversos tipos de textos que circulam socialmente, inclusive textos literários, o que não podemos defender é que o conceito de leitura restrinja-se, apenas, a esse gênero textual.

Cabe destacar, também, que ao propor objetivos como esses, vem à tona a concepção de leitura que internalizaram, seja durante a sua formação, seja em toda sua história enquanto leitores. É fácil notar que os conceitos de leitura e de literatura não estão claros para esses acadêmicos, isto é, eles se misturam.

• Perceber a idéia central nos textos;
• Questionar sobre a ideologia presente nos textos;
• Refletir sobre a importância de ler reflexivamente letras de músicas.
• Interpretar os fatos relatados no texto;
• Dialogar em grupo, sobre o objetivo principal do autor;
• Argumentar a indiferença das pessoas diante de um problema social;
• Despertar o interesse pela leitura;
• Julgar os fatos atuais da nossa sociedade
• Argumentar, tendo como base leituras de textos jornalísticos.
• Expor costumes e comportamentos que são retratados de forma cômica, mas que na verdade são assuntos importantes
• Mostrar a mensagem implícita (ou explícita em cada charge ou cartoon
• Refletir sobre os valores atuais em nossa sociedade

Esses objetivos são bastante relevantes para se trabalhar com a leitura em sala de aula. Porém, ao contextualizá-los, percebemos, no plano em que os três primeiros estão inseridos, que não há participação dos alunos, pois a leitura será feita pelo professor e os alunos comportam-se apenas como

ouvintes a exemplo dos objetivos acima. Já para os três seguintes, o acadêmico informa como os alunos serão conduzidos a fazerem a interpretação proposta.

Nos outros três, o acadêmico apresenta uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo intitulada “O povo”, para a qual não apresenta nenhuma atividade de pré-leitura. Ora, o texto não é de fácil compreensão, portanto, requer um exercício prévio, a fim de acionar o conhecimento prévio, lingüístico, textual e de mundo, (Kleiman, 1989), dos alunos. Sem essa atividade, talvez o aluno encontre dificuldades para a compreensão do texto. Propõe, ainda, selecionar textos de jornais e revistas que contenham fatos interessantes. Diante dessa proposta observamos que o trabalho com leitura não corresponde a uma prática de leitura que concebe leitor e texto em um processo de interação. A proposta de leitura do texto “O povo” não extrapola, no nosso entender, uma leitura linear, isto é, superficial. Finalmente, o acadêmico propõe um trabalho em grupo que consiste na montagem de um cartaz, que, depois de analisados, serão apresentados em sala. Será que haveria tempo suficiente para a realização dessa atividade?

Lembramos que o tempo previsto para essas atividades é de duas a três aulas, para o terceiro ano do Ensino Médio. Acreditamos que para esse nível de aluno, que já deve ter um senso crítico mais apurado, dispensaria a atividade de confecção de cartazes. A aula poderia restringir-se apenas à leitura da crônica, texto base, e dos outros textos de jornais já que se pretende fazer uma leitura comparativa.

No plano em que os três últimos objetivos estão expressos, o acadêmico propõe apresentar, aos alunos, textos de charges e cartoons. Isso está dentro das propostas atuais do ensino da leitura, uma vez que, como sabemos, o professor deve proporcionar aos alunos uma diversidade de textos que circulam no meio social. Em contrapartida, não observamos, no plano, um trabalho com leitura, pois não há, em nenhum momento, a participação do aluno, e, numa atividade de leitura, o mínimo que se pode esperar é que os alunos participem lendo. O acadêmico, segundo o desenvolvimento da aula, propõe apresentar uma breve história dos cartoons seguidas de comentários

não esclarecidos no plano, o que nos leva a crer que será apenas a leitura do professor, mais uma vez, aquela autorizada. Embora o objetivo seja bastante coerente, o plano em que se insere não contempla sua realização. O acadêmico, também, não apresenta nenhuma atividade prévia de leitura, com vistas a acionar o conhecimento prévio dos alunos, isto é, passa completamente despercebida a necessidade de se relacionar o texto com as experiências do leitor.

Outro aspecto que julgamos relevante salientar é que o objetivo principal da aula é a produção textual, a partir de histórias sem final ou tiras com balões em branco; além disso, os alunos deverão realizar uma produção crítica, a partir de fatos políticos da atualidade. Percebemos, aí, que o acadêmico não pretende trabalhar com essas questões, como pode então exigir que os alunos produzam algo que não foi trabalhado previamente? A nosso ver, trabalhos de leitura, apresentados dessa forma, são uma das razões para que os alunos considerem a leitura como algo “chato” e enfadonho, o que, lamentavelmente, contribui negativamente para o ensino da leitura e para a formação de alunos-leitores. Lembramos, por fim, que o plano de aula em questão não apresenta os textos que seriam trabalhados.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Incentivar a leitura |
| <ul style="list-style-type: none">• Aprimorar conhecimentos para usá-los em futuras produções de textos com clareza de idéias e consistência argumentativa |

Para a realização dessa aula, o acadêmico não apresenta o texto que fora solicitado, também não apresenta nenhuma atividade de pré-leitura. Propõe selecionar diversas obras de literatura infanto-juvenil; escolher um local adequado tal como a biblioteca; deixar os alunos livres para a escolha das obras e coloca um fundo musical durante a leitura. Será que, com esse procedimento, o acadêmico estará incentivando a leitura? Cremos que não. Se não há nenhuma atividade prévia, nem mesmo um porquê para a leitura, isto é, não há objetivos, aqui, que orientem o ato de ler, então o acadêmico não conseguirá incentivar os alunos a lerem. Acreditamos que uma atividade assim pode ser considerada como aquela que é medida pelo número de páginas, em

que basta o aluno correr os olhos sobre o livro sem nenhum engajamento com o texto, e isso, obviamente, não propicia o aprendizado da leitura. O ensino da leitura pressupõe criar uma expectativa prévia em relação ao conteúdo referencial do texto. O professor, como mediador entre o texto, o autor e os alunos, tem a função de favorecer a circulação de informações entre eles, o que não percebemos no desenvolvimento dessa aula.

Embora Kleiman (1989) oriente que todo programa de leitura deve ter um componente livre em que o aluno vá a biblioteca e leia o que quiser, sem cobrança de nenhuma espécie, em se tratando dessa aula, não nos parece que tenha sido essa a intenção do acadêmico, mesmo porque a proposta inicial era que o acadêmico escolhesse um texto e com ele preparasse uma aula de leitura.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Evidenciar as diferenças individuais enfocando valores (as pessoas têm vidas e pensam de formas diferentes)</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer os valores</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Enfatizar a necessidade do respeito</i> |

Nesse plano, o acadêmico propõe trabalhar algumas fábulas de La Fontaine. Para a aula, inicialmente, o acadêmico propõe apresentar, utilizando fita de vídeo, fábula, o que não podemos considerar como uma atividade prévia, uma vez que não nos é possível perceber nenhum comentário e discussão por parte do professor, nem mesmo dos alunos. Na seqüência, propõe dividir a turma em grupos e distribuir uma fábula para cada um; cada grupo fará a leitura e a interpretação estabelecendo relações com a vida real. Como podemos perceber, não há nenhuma intervenção do professor durante a aula, o texto é apenas apresentado pelo professor que se limita a solicitar a leitura aos alunos. Dessa forma, acreditamos que não é possível realizar a interpretação proposta, pois é durante a interação, isto é, durante uma discussão em torno do texto lido, que o aluno entende o texto. O plano em questão remete-nos, de novo, aos conceitos de leitura explorados por Kleiman (1989), dentre os quais destaca-se a decodificação. É nesse sentido que podemos afirmar que o plano de aula não está coerente com um trabalho de leitura; ao contrário, está muito além das propostas vigentes. Lembramos que,

também neste plano, o acadêmico não apresenta os textos, com os quais pretende trabalhar.

- *Mostrar que os jornais além de informativos podem ser levados para a sala de aula e trabalhados de forma divertida e educativa.*

Queremos informar ao leitor que o plano de aula, em que se insere este objetivo, foi elaborado para ser desenvolvido com os colegas de sala de aula, portanto com os próprios acadêmicos.

O objetivo nos parece bastante pertinente com os estudos, até então, realizados, pois a nova proposta do ensino de leitura sugere-nos fazer com que o aluno interaja com a diversidade de textos que circulam no meio social. Todavia, há que se destacar que a forma como o acadêmico pretende trabalhar o jornal na sala não enfoca o trabalho com leitura, primeiramente porque, em nenhum momento, percebemos a leitura dos textos apresentados; objetiva, apenas, conduzir os alunos a produzirem um jornal durante a aula. Também não nos foi possível perceber um trabalho com os alunos no sentido de orientá-los nessa atividade. Com o objetivo de exemplificar, julgamos importante apresentar o desenvolvimento da aula:

- *pedir para a turma ficar em U, para eu falar sobre o que faremos;*
- *levar a turma ao centro da sala para que a mesma chute os jornais;*
- *procurar temas nos jornais;*
- *separar em grupo, cada qual, com uma determinada página para montar nosso jornal;*
- *determinar 20 minutos para que os grupos possam fazer sua página.*
- *espalhar papel sulfite e papel bobina para que cada grupo faça sua página de jornal;*
- *montar o jornal e mostrar para turma como ficou;*
- *comentar com a turma a importância de tudo isso.*

Diante disso, é possível inferir que o trabalho como leitura se tornou bastante restrito por conta das demais atividades.

- *Despertar no aluno a leitura e a oralidade*

Para realização desse objetivo, o acadêmico propõe utilizar uma

técnica “conhecer a si mesmo através do outro”, em que os alunos escrevem sobre os colegas. Com essa atividade, não há espaço para o desenvolvimento de um trabalho com leitura, mas um trabalho de produção escrita. Em seguida, o acadêmico expõe brevemente a influência do movimento histórico das vanguardas na poesia concreta; na seqüência, os alunos, em grupos, vão ler e analisar alguns poemas concretos, e expor suas idéias a respeito dos textos lidos. Também não percebemos a contribuição do professor, no sentido de orientar os alunos para essa leitura, pois ele não apresenta nenhuma atividade prévia e, nem mesmo, determina a forma como a leitura será feita. Finalmente, o acadêmico propõe utilizar uma técnica “palavra puxa palavra” para que os alunos construam um poema, composto de um ou dois parágrafos, utilizando as palavras que foram retiradas de um recipiente, retomando, assim, a atividade de produção escrita. Vemos, pois, que o acadêmico propõe realizar uma série de atividades que é impossível serem efetivadas numa única aula, a menos que sejam realizadas de forma bastante superficial.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enfatizar alguns tópicos da comunicação, ideologia e cultura</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Destacar a história em quadrinho</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Explorar personagens, linguagem e narrativa.</i>

Para essa aula, o acadêmico propõe distribuir tiras humorísticas dos mais variados cartunistas, discutir suas ideologias, cultura e mensagens. Observamos que ele não informa se será feita uma leitura das tiras e, nem mesmo, a maneira como ela será feita. Para que possa haver uma discussão a respeito do texto, é imprescindível que este tenha sido compreendido. Será também, de acordo com o desenvolvimento, distribuído um gibi para cada aluno ler e, em seguida, explorar a apresentação do texto e dos balões. Também nesse item, o acadêmico não especifica os procedimentos que orientarão, priorizando-se, apenas, a exploração do aspecto formal do texto.

Cabe destacar que, para essa aula, esse acadêmico também propõe muitas atividades difíceis de serem realizadas; ou não se cumpre a proposta, ou se faz ou se faz um trabalho bastante rápido e, portanto, superficial. Além das atividades descritas acima, o plano apresenta as seguintes:

- *Com a História do Chico Bento – Pescaria em mãos, cada um conta a validade do texto para abordarmos os provérbios e adágios populares para explorar os elementos constitutivos das HQ e a linguagem escrita juntamente com o discurso direto e indireto que compõem a narrativa.*
- *Dar um envelope para cada um contendo uma História em Quadrinho sem a linguagem escrita somente os balões.*
- *São três HQ diferentes para distribuir aos vinte e cinco alunos.*
- *Pedir que escrevam nos balões frases que estejam de acordo com a situação apresentada. Se necessário for, utilizar legendas.*

Como podemos perceber, são muitas as atividades que o acadêmico propõe realizar numa única aula.

Os objetivos, até aqui analisados, deixam transparecer uma série de equívocos em relação ao conceito de leitura que os acadêmicos possuem, demonstrando, portanto, que eles encontram muitas dificuldades no que se refere ao ensino da leitura. Por um outro lado, encontramos objetivos coerentes com as novas propostas do ensino da leitura e, ao serem contextualizados, isto é, ao analisarmos os desenvolvimentos dos planos de aula em que eles ocorrem, percebemos que correspondem, a contento, com uma concepção atualizada da leitura e do seu ensino; nesses planos, a leitura é de fato vista como um processo de interação.

Vejamos, então, estes outros objetivos, contextualizando-os com as propostas das aulas.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diferenciar provérbio, improvérbio e frase de pára-choque de caminhão</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar e fixar as diferenças entre provérbio e improvérbio e frase de pára-choque de caminhão</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Levar ao conhecimento dos alunos a origem e significado dos ditados populares encontrados na história em quadrinhos: Chico Bento “Em sabedoria popular”</i>

Diferente dos planos destacados anteriormente, podemos identificar, nesse último, uma proposta que visa realizar uma atividade prévia do assunto que será trabalhado, o que, certamente, ativará o conhecimento prévio dos alunos. A atividade consiste em dividir a turma em grupos e distribuir quebra-cabeças de frases extraídas de pára-choques de caminhões, orientando os

alunos para montagem das frases seguidas de comentários. Depois disso, explica a significação dos provérbios de acordo com a sua origem; a partir daí, é que será apresentado o texto da história em quadrinho: Chico Bento “Em Sabedoria Popular” que será lida e interpretada. Embora o acadêmico não explicita como a leitura será feita, percebemos que o desenvolvimento da aula poderia, a rigor, contribuir para a efetivação dos objetivos propostos.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Refletir sobre a convivência humana na sociedade</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enfatizar a vida familiar e pessoal</i>

Para a realização desses outros objetivos, o acadêmico também propõe uma atividade prévia de leitura: trata-se da apresentação dos personagens Jonny Bravo, Hommer Simpson e Fred Flinstones, para que os alunos falem o que pensam desses personagens. A seleção dos textos parece coerente com os objetivos propostos, bem como o desenvolvimento da aula, pois acreditamos como Solé (1998), que o professor deve promover atividades significativas que façam com que os alunos se obriguem a perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões de acordo com o que leram.

Vale atentarmos para o desenvolvimento da aula proposto pelo acadêmico que apresentou tal plano:

- *Desenho: Jonny Bravo – seguido de comentários.*
- *Desenho: Os Simpsons – seguido de comentário.*
- *Desenho: Flinstones – seguido de comentário.*
- *Paralelo entre os personagens de cada desenho: Qual a diferença entre eles? Qual é o mais correto em suas atitudes? Qual deles melhor se adaptaria a sociedade real? Como uma pessoa seria tratada se agisse como eles? Existem pessoas assim? (debate sobre as questões)*
- *Produção de texto de opinião, com a técnica de Construção em Grupo, embasado nos desenhos animados e comentários feitos.*
- *Comentários a respeito dos personagens (principais e coadjuvantes), levando em conta atitudes, dignidade, respeito ao próximo, ganância, vida familiar e o papel que desempenha e vida em sociedade.*

Esse plano foi elaborado para ser trabalhado em duas horas aula; este

tempo nos parece suficiente para a realização das atividades propostas e, conseqüentemente, para que se atinjam os objetivos.

<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar os jovens da leitura jornalística, procurando desfazer a impressão de leitura enfadonha que o jornal passa para a maioria dos jovens;
<ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto “Buemba! O Rubinho não serve nem para perueiro” do colunista da Folha de São Paulo, José Simão;
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características do texto, procurando elementos que o caracterizem como texto humorístico e também, como texto escrito que utiliza a linguagem coloquial.

São relevantes esses objetivos específicos, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a leitura é uma resposta a um objetivo e é por isso que, para o seu ensino, o professor o fará com maior facilidade se estabelecer com os alunos os seus próprios objetivos, uma vez que estes são essenciais para a leitura. No plano de aula em questão, o acadêmico propõe uma atividade de pré-leitura, como incentivo, levantando, junto aos alunos, o assunto da corrida de Fórmula Um, ocorrida dias antes da realização da aula. O texto apresentado pelo acadêmico é jornalístico, humorístico, cujo referente é essa corrida. Por essa razão, o acadêmico propõe descontrair os alunos para receberem o texto. Observamos que o desenvolvimento da aula corresponde às expectativas do ensino da leitura dentro de uma perspectiva interacionista, percebemos que o acadêmico procura acionar os conhecimentos dos alunos a respeito do que virá a seguir e estabelece um objetivo para a leitura.

É um tipo de leitura que, sem dúvida, despertará o interesse dos alunos, pois vai ao encontro das suas expectativas, além de ser um texto humorístico e este tipo de texto é sempre muito bem aceito pelos alunos, o que se torna um incentivo a mais para o aprimoramento da formação do leitor. Os objetivos propostos têm grande chance de serem atingidos, uma vez que o professor demonstra saber conduzir uma aula. O fato de fazer com que os alunos procurem no texto as características que o tornam humorístico faz com que os alunos reflitam sobre o uso da linguagem escrita e consigam, assim, adquirir o domínio da norma, bem como apreender o possível sentido do texto. Retomando a questão da escolha do texto, outro aspecto a ser considerado é que o professor deve propiciar contextos a que o leitor possa recorrer, a fim de

compreendê-lo em diversos níveis culturais. Daí a necessidade de o programa de leitura contemplar um universo de texto amplo e diversificado.

<ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto poema-canção Valsinha de Chico Buarque de Holanda;
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características do texto (narratividade, poeticidade) e a história presente na música;

No plano de aula em que esses objetivos são apresentados, o acadêmico propõe uma atividade de pré-leitura na qual fará uso de um aparelho CD. Os alunos ouvirão a música acompanhando-a silenciosamente e atentando para a letra, com o intuito de dar a oportunidade de os próprios alunos estabelecerem relações entre o título e o conteúdo do texto, o que, acreditamos, estar coerente com a teoria ora proposta. Essa atitude levará o aluno a perceber os aspectos lingüísticos que garantem a coesão do texto e, certamente, ajuda a interação com o autor, através do texto. Agindo assim, contribui para motivar o desenvolvimento da estratégia de previsão, isto é, aquela em que o leitor habilidoso é capaz de antecipar as informações do texto, conforme Goodman (1987). Observamos, também, a estratégia de seleção, pois, em geral, os alunos apreciam a música e isso foi considerado no momento da escolha do texto. Além disso, o acadêmico não está se limitando apenas a trabalhos com textos da escola, mas também com textos que circulam diariamente no meio em que os alunos convivem. Depois dessa atividade prévia de leitura, é proposta uma leitura em voz alta por alguns alunos. Cabe lembrar que, aqui, o aluno irá oralizar a leitura depois de tê-la compreendido. De acordo com ensinamento de Foucambert (1997) a leitura só deve ser oralizada depois de ser reconhecida e compreendida.

O acadêmico propõe uma discussão a respeito do conteúdo do texto, analisando os aspectos narrativos, poéticos e históricos. Como atividade última, fará uma dramatização que, para ser realizada, exige a compreensão do texto trabalhado.

<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a leitura entre os alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Destacar a importância da intertextualidade no processo de compreensão dos mais diversos textos que se lê todos os dias;
<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma discussão sobre o texto lido.

Para essa aula, o acadêmico propõe trabalhar o texto da música “Capitu” da cantora Na Ozzetti. No desenvolvimento, inicialmente propõe que os alunos façam uma leitura individual da música ouvida e, depois, façam uma releitura em grupos. Partindo do princípio de que todo texto se tece numa trama intertextual, é bastante interessante a proposta dessa aula que prevê um exercício de leitura com vistas a despertar, nos alunos, um olhar atento sobre as possibilidades claras de intertextualidades que alguns textos deixam entrever. É o caso, sem dúvida, do texto da Na Ozzetti. É objetivo da aula fazer uma leitura intertextual entre a letra da música e o romance de Machado de Assis, Dom Casmurro, pois a famosa personagem feminina deste é referência para a construção do texto da música a ser trabalhada.

Se o texto de Machado já for conhecido dos alunos, temos, então, uma eficiente estratégia de atualização dos conhecimentos prévios; e se não for, eis uma boa oportunidade de instigar a curiosidade e o desejo dos alunos em conhecer a sua obra.

Os objetivos estão coerentes com as novas perspectivas relacionadas ao ensino da leitura. Vale salientar que esse acadêmico, em seu plano de aula, apresenta como referência bibliográfica os Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso, em princípio, sugere que o acadêmico tomou como base teórica um importante documento que pode lhe dar respaldo no desenvolvimento do seu trabalho.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Defender a importância da leitura |
| <ul style="list-style-type: none">• Descobrir o porquê do preconceito em relação aos escritores e poetas, grandes produtores dos livros. |

Esses objetivos são bastante coerentes com o desenvolvimento da aula, pois geralmente, na sala de aula, é o professor quem defende a importância da leitura. Com a afirmação do texto que ler não serve para nada, é possível que os alunos também passem a defendê-la. Diante do desenvolvimento da aula o acadêmico propõe iniciar falando sobre a substituição da leitura de jornais e livros pela televisão, enfocando as vantagens na assimilação de uma notícia quando lida, em oposição à

televisiva. Em seguida, propõe citar a importância da sobrevivência do livro, mesmo na era da internet. Propõe, também, escolher uma crônica ou um conto curto com o objetivo de prender a atenção dos alunos motivando-os para uma atividade de pré-leitura. Em seguida, por meio de indagações, propõe verificar se os alunos concordam com a idéia segundo a qual, a leitura é fundamental para o crescimento do ser humano em todos os sentidos. Quando o consenso entre os alunos estiver praticamente acontecido, é que o texto será apresentado pelo professor.

Como podemos perceber, o acadêmico foi coerente, tanto no uso da estratégia de seleção na escolha do texto, quanto na realização de atividade de pré-leitura. Agindo assim, o acadêmico estará criando uma expectativa prévia em relação ao conteúdo referencial do texto, pois, sabemos que, quanto mais o aluno previr o conteúdo, maior será o seu interesse e, possivelmente, a sua compreensão.

Depois dessas atividades prévias, o acadêmico sugere entregar o texto para leitura; apresenta, em seguida, algumas perguntas de interpretação e compreensão do texto, quais sejam: “Houve contradições na proposta de Ottaviano Carlo de Fiore, secretário do Livro e Leitura? Qual o motivo do título, “Ler não serve para nada”? Leitura tem relação com ascensão social? O que é o “prazer da Leitura”? As declarações do autor são sinceras ou fazem parte de um grande ironia? O que é o “devido lugar” de que fala o autor do texto? A fragilidade do livro é, ao mesmo tempo, a sua força? A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo?”

Para o final da aula, o acadêmico propõe fazer uma retomada dos principais posicionamentos dos alunos, com uma leitura final do texto seguida de explicações sobre a realidade da leitura no Brasil. É enfatizado o caráter irônico e magoado do texto, reforçando que ter sucesso na vida pode ser mais aparência do que essência. Muitas pessoas podem estar ricas, porém infelizes. “A leitura nos coloca em contato com o que temos de mais íntimo”, ou seja, a nossa personalidade.”. O “devido lugar” do ser humano é justamente resgatar a sua sensibilidade. Para isso, não há necessidade nem de ser rico, nem famoso.

Vimos, pois, que os objetivos apresentados pelos acadêmicos para o

ensino da leitura, ainda que alguns sejam bastante condizentes com a expectativa de um profissional competente, a maior parte deles está aquém do que se espera na formação do professor.

Para que possamos delinear de forma um pouco mais precisa a concepção de leitura que orienta nosso estudo, discutiremos, a seguir, os relatórios apresentados no final do ano de 2001, aos professores de Estágio Supervisionado do curso de Letras da Unicentro.

3.3. Análise dos relatórios

3.3.1. Relatórios da turma P1

Observamos nos relatórios da turma P1 que o trabalho de Estágio Supervisionado girou em torno de um único tema, qual seja, “Memórias locais: sua contribuição para a formação da cidadania”, o que gerou um entrosamento por parte dos acadêmicos entre si e com pessoas da comunidade. Um outro aspecto que observamos e consideramos altamente positivo foi a ocorrência do estágio de forma integrada com os cursos de História e Pedagogia, pois, entendemos que, dessa maneira, os acadêmicos têm a oportunidade de interagir com outros cursos e podem se envolver nos conteúdos, até então, específicos de uma determinada disciplina, como a leitura que, embora esteja presente em todos os cursos e em todas as disciplinas, é, infelizmente, vista e considerada como uma atividade específica do professor de Língua Portuguesa. No entanto, sabemos que o ensino da leitura não é questão de um único curso ou de um professor, é uma questão bem mais ampla e abrangente, porque a leitura está intimamente relacionada à escola, aos projetos curriculares e a todas as matérias. É nesse sentido que o seu ensino é, ou pelo menos deve ser, transcendental, portanto não se restringe a cada professor individualmente e deve ser abordado em equipe em todas as etapas da formação escolar, acompanhado de reflexão e avaliação sobre a sua prática, visando constituir requisitos básicos para otimizá-la e modificá-la quando necessário. (Sole, 1998).

A prática do estágio, integrada com outros cursos, contribui para que o entendimento da leitura, como matéria prima no exercício de qualquer atividade

intelectual, comece a ser suscitado entre os acadêmicos, pois não existem trabalhos relacionados ao conhecimento que independam dela.

Os acadêmicos informam que as práticas ocorreram em duas escolas de Guarapuava, localizadas em bairros distintos. Isso contribui para que os acadêmicos possam ter contato com realidades diferentes das suas, já que grande parte deles atua como docentes em suas cidades de origem.

Nos relatórios, os acadêmicos descrevem a sua insegurança, o que consideramos bastante natural, mesmo assim, valorizam o trabalho de estágio e o consideram como requisito básico para a formação do professor, julgando importante, com raras exceções, o trabalho integrado com outros cursos.

Chamou-nos a atenção a afirmação dos acadêmicos que muitas das propostas para educação brasileira não foram convertidas em prática, porém, eles não apontam quais seriam, isso nos impossibilita verificar se tais propostas são viáveis para o ensino da língua portuguesa, até mesmo porque, ao descreverem as atividades desenvolvidas, não explicitam a maneira como as fizeram. Eles também afirmam que é possível desenvolver e exercitar questões de cidadania nas atividades escolares, mas também, não apresentam formas ou maneira de como tais atividades poderiam ser desenvolvidas.

Quanto ao trabalho com leitura, podemos constatar, pelos relatórios, que os acadêmicos, ao se prepararem para o estágio, realizaram uma atividade de pesquisa e, conseqüentemente, de leitura. Segundo eles, essa pesquisa, bem como a leitura, foi desenvolvida junto aos alunos das escolas em que ocorreram as atividades. Nesse sentido, o que podemos perceber é que o trabalho com leitura foi objetivando outras atividades como encenação de peças teatrais, produção textual entre outras.

A afirmação de que as aulas continuam sendo trabalhadas de maneira tradicional e maçante baseia-se na empolgação e participação dos alunos nas atividades propostas pelos acadêmicos, durante o período de estágio.

É interessante observarmos que, nos relatórios, os acadêmicos fazem algumas afirmações procedentes como: *A ênfase do ensino da Língua Portuguesa está na leitura e na produção de texto...* Esta afirmação tem sentido, uma vez que a leitura está presente em todas as áreas do

conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura considerada como espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras” (Brasil,1997.p.53). Segundo esse documento, é a leitura que oferece a base para a escrita. O que não significa, segundo nosso entendimento, formar escritores no sentido literato.

Outra afirmação, assim descrita pelos acadêmicos:

“O próprio professor deve ser leitor e produtor de texto, e assim, a partir da própria experiência tirar subsídios de argumentação para convencer e conscientizar o educando da importância de ler e produzir textos sem fazer uso de discursos prontos dos livros didáticos”.

Podemos afirmar, junto com Kleiman (1989), que para ensinar a ler é preciso, em primeiro lugar, ter paixão pela leitura; com Solé (1998) que, se os alunos não virem o professor lendo, não vão acreditar que ler em silêncio, só por ler, sem que ninguém lhes pergunte nada sobre o texto, nem solicita nenhuma outra tarefa referente ao mesmo, tenha a mesma importância que trabalhar a leitura, por isso ela deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade.

Já no que se refere ao uso do discurso pronto do livro didático, isso, ocorre porque o professor, muitas vezes, trabalhando em condições menos favoráveis, não conta com material didático que seja baseado em concepções adequadas de linguagem, de leitura e de aprendizagem. Não encontrando outra alternativa, muitas vezes, sua prática espelha-se no livro didático que acaba por assumir essa inadequação, já que este contribui para que o texto tenha uma única interpretação. Uma vez que os exercícios de compreensão, apontam para resposta explícitas no texto, e o aluno, por sua vez, não faz o menor esforço para encontrá-las, bastando, apenas, correr os olhos no texto e visualizar a resposta esperada.

3.3.2. Relatórios da turma P2

Queremos lembrar ao leitor que os relatórios da turma P2 consistem na redação de um trabalho final realizado em duplas e trios, por essa razão é que serão analisados individualmente.

No relatório sob o número 01, percebemos que houve um trabalho com leitura, no qual os alunos desenvolvem atividades com histórias em quadrinhos. No desenvolvimento da aula, eles utilizaram adequadamente a concepção interacionista da linguagem, já que se propuseram identificar os tipos de linguagem utilizados nessas histórias. Em contrapartida, não podemos perceber nenhuma atividade prévia de leitura. Ao observar, também, as perguntas, constatamos que são espelhadas no livro didático e, para respondê-las, os alunos não encontram a menor dificuldade, uma vez que elas estão explicitamente impressas no texto, bastando, apenas, os alunos correrem os olhos pelas linhas e localizarem as respostas esperadas.

Ao trabalhar a leitura e a produção de jornal, percebemos que não há uma atenção à leitura, pois a proposta é trabalhar a linguagem jornalística, não percebemos, em nenhum momento, a leitura dos textos, o que nos leva a entender que o trabalho girou, apenas, em torno do aspecto formal do jornal e da sua história. Um outro dado interessante e que nos chamou a atenção é que esses acadêmicos, além de afirmarem que a linguagem jornalística é imparcial, demonstram no relatório ter trabalhado essa imparcialidade. Ora sabemos que a linguagem não é imparcial, sobretudo a jornalística que está sempre carregada de ideologias. Faraco e Tezza (1992), ao tratar do texto informativo, asseveram, apoiando-se nos ensinamentos de Bakhtin, que não há uma “informação pura,” uma vez que toda palavra está carregada de opinião.

Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. (Bakhtin, apud Faraco e Tezza 1992 p.136).

No relatório número 02, os acadêmicos propuseram, indiretamente, realizar um trabalho com leitura, com proposição de atividades com a

linguagem do cinema, o que implica, evidentemente, a leitura. Eles não apresentam resultados dessas aulas, apontam apenas as propostas.

No relatório número 03, os acadêmicos trabalharam com crônicas e contos. Embora tenham dado ênfase à teoria, tanto de uma modalidade quanto da outra, percebemos que houve atividades de leitura, já que os textos foram lidos pelos alunos que deveriam responder algumas questões elaboradas para cada texto e estas, por sua vez, exigiam dos alunos uma leitura um pouco mais profunda, pois, para respondê-las, seria necessário que eles tivessem atingido o nível da compreensão. Entretanto, esse procedimento não ocorre ao trabalhar as músicas, uma vez que não percebemos uma discussão em torno delas, levando-nos a crer que foram trabalhadas muito superficialmente. O mesmo acontece, num outro momento e em outra aula, quando, além do texto “Diga não às drogas”, o que seria suficiente para trabalhar numa aula, foram ainda trabalhadas duas músicas. Dessa maneira, a leitura não ultrapassou o nível da decodificação ou limitou-se à leitura unívoca, isto é, a do professor.

A aula em que trabalharam com leitura de desenhos animados, dirigida aos colegas de classe, parece-nos estar coerente com as propostas de ensino, já que, para realização do júri, faz-se necessário que haja compreensão e interpretação do texto lido, ao contrário, os alunos não teriam condições de argumentarem. Nessa aula, a realização do júri foi a concretização do objetivo estabelecido para ela. Dessa maneira, a leitura está sendo ensinada. Salientamos, porém, que essa aula foi ministrada aos colegas de classe, que, por sua vez, já possuem um nível de leitura mais avançado, o que, certamente tenha facilitado o desenvolvimento da aula.

No trabalho sob o número quatro, intitulado “Estudo Prazeroso da Literatura”, os acadêmicos não apresentam as atividades desenvolvidas durante o estágio. Pela descrição do trabalho, podemos constatar que eles entendem a leitura de textos literários como sendo fundamental para o desenvolvimento da capacidade de escrever textos desse gênero. Isso revela um entendimento equivocado dos objetivos primeiros do ensino da leitura, já que esta é muito mais abrangente e atinge aos mais diversos tipos de textos que circulam em nosso meio. Molina (1992), ao definir leitura como a chave

que abre as portas do conhecimento, em sentido amplo, independentemente do tipo de texto, do dissertativo ao poético, permite-nos entender que a leitura transcende aos textos literários.

No relatório número 05, foi possível perceber que os acadêmicos utilizaram os textos apenas como pretexto para outras atividades, já que pretendiam trabalhar com a análise da estrutura do texto. Observamos, também, que os textos apresentados, bem como as orientações, foram retirados da apostila adotada pela escola, as quais são seguidas, fielmente, pelos acadêmicos. O que, lamentavelmente, demonstra uma visão tradicional da leitura. As questões sugeridas são de cunho estruturalista e os alunos não encontram dificuldades em localizá-las no texto; tais questões são consideradas por eles como exercícios de interpretação. Vale lembrar que todas as aulas preparadas, por esses acadêmicos, tiveram esses mesmos procedimentos.

No relatório número 06, os acadêmicos apresentam um trabalho intitulado “O despertar para o encantamento da leitura”. Quanto às atividades desenvolvidas durante o estágio, nas duas primeiras aulas, não nos foi possível perceber o trabalho com leitura, já que as aulas concentraram-se nas explicações dos acadêmicos, sobre os propósitos do estágio, conceitos de poesias, história da poesia, autores poetas. Os alunos, novamente, comportam-se como ouvintes. Nas aulas seguintes, sugerem a leitura de poesias seguidas de interpretações individuais; em seguida a formação de grupos para analisar os cinco sentidos presentes na poesia de Eduardo Galeano. Houve, ainda, um trabalho com leitura de cores. Os acadêmicos não informam como essa leitura foi trabalhada, o que nos leva a crer que destoou dos propósitos iniciais da aula. De acordo com a nossa opinião, foram muitas as atividades propostas, pois em apenas duas aulas, além dessas atividades os alunos deveriam produzir poesias. Chamou-nos a atenção as últimas aulas desses acadêmicos. Nessas, percebemos que os alunos são apenas ouvintes, pois ouvem três músicas, escolhem as frases de que mais gostaram e, em seguida, montam uma música. Isso remete aos ensinamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmam, exatamente, o contrário, ao se trabalhar

com leitura. Por isso julgamos importante lembrar ao leitor como esse documento oficial trata essa questão. Os PCNs orientam que ler é:

Uma resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustiva, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (Brasil, 1998, p. 69 -70).

No relatório número 07, os acadêmicos apresentam um trabalho bibliográfico sob o título “Jornal uma nova perspectiva”, em que, tomam como referencial teórico os autores Geraldi (1984), O texto na sala de aula, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ezequiel Teodoro da Silva (1998), Smith (1991) A política da ignorância. Embora a bibliografia seja bastante limitada, não podemos ignorar o esforço dos acadêmicos em buscar embasamento teórico para subsidiar o trabalho com leitura. Ao concluir, chamam a atenção para a necessidade de se utilizar uma diversidade de textos em sala de aula e, sobretudo, com os textos que circulam no contexto social dos alunos.

Quanto às atividades desenvolvidas durante o estágio, percebemos que os acadêmicos não trabalharam com a leitura dos textos jornalísticos; limitaram-se a trabalhar apenas a estrutura formal do jornal e a sua produção. Considerando que a leitura deve ser mediada, acreditamos que não há outra maneira de mediá-la, senão com a própria leitura.

CAPÍTULO 4

Entrelaçamento dos registros

A essa altura do trabalho, julgamos oportuno apresentar uma reflexão sobre os pontos divergentes e convergentes em relação às análises dos registros de nosso *corpus*. Isto porque uma leitura contrastiva nos permitirá recuperar elementos que nos conduzirão às respostas sucitadas pelas perguntas de pesquisa apresentadas no início deste trabalho.

O entrelaçamento de registros tem por objetivo verificar a relação existente entre eles. Faremos uma análise comparativa das entrevistas com os professores com o programa da disciplina Estágio Supervisionado, com os planos de aula e relatórios; na seqüência, análise dos planos de aula com o programa; dos registros dos acadêmicos com os relatórios; do programa com os registros dos acadêmicos.

4.1. Entrevistas e programas

Durante as entrevistas realizadas com os professores, eles afirmaram que a disciplina Estágio Supervisionado dá à leitura um tratamento diferenciado. Entendemos que, com esse tratamento, os programas da disciplina procuram prestigiar a leitura. Ao verificarmos os programas, podemos perceber que a afirmação é procedente, já que eles embora não faça menção específica ao trabalho com textos e com leitura, com propostas amplas, sugerem esse trabalho, uma vez que a leitura e seu ensino estão inseridos no ensino de Língua Portuguesa como um todo. Quanto à segunda questão, em que o Professor 01 afirma não passar uma bibliografia específica, observamos que esta afirmação destoa dos programas, ou suas propostas não são seguidas fielmente, pois neles, consta uma bibliografia básica para o ensino de

Língua Portuguesa e, ainda mais, autores que tratam especificamente da leitura e do seu ensino, como Freire (1992), Geraldi (1984), Kato (1986), Kleiman (1989), Manguel (1997), Marinho (1998), Silva (1998) Smolka (1989), não foram citados na fala do Professor. Ele salientou que a leitura ocupa lugar especial em todo o seu planejamento e que solicita, dos alunos, leituras sobre a própria leitura; todavia não faz menção alguma aos autores que constam dos programas.

Outro aspecto presente nos programas e salientado pelos professores é o envolvimento do acadêmico com a comunidade e sua interação com o meio social. Eles argumentam que trabalham em sala de aula, mas que os alunos vão para as escolas observar como está sendo realizado o trabalho com leitura; depois socializa essa experiência, em sala de aula, proporcionando debates sobre o assunto. Além disso, realizam trabalhos específicos de leitura como entrevistas com professores, trabalhos em grupos com senhoras da comunidade sobre a leitura de panfletos e textos que circulam diariamente no meio social; com crianças de 09 a 13 anos em atividades de literatura infanto-juvenil etc. Ambos os professores afirmam que há uma atuação dos acadêmicos junto aos docentes do Ensino Fundamental e Médio e com a comunidade. Nesses trabalhos, a leitura está sendo contemplada e se trabalha a dimensão total do ato de ler. Percebemos, aí, que o depoimento deles é bastante vago e não há garantia da efetividade do trabalho com leitura, embora afirmem que este não pode estar desvinculado de toda uma prática social. Outro aspecto que observamos, presente tanto nos programas, quanto nas falas dos professores, está relacionado ao trabalho de pesquisa dos acadêmicos, que envolve a leitura.

4.2. Entrevistas, planos de aula e relatórios

Conforme a afirmação dos professores que trabalham com a leitura e, este já tem início no terceiro ano, mostrando aos alunos a importância do ato de ler e que esta não pode estar descontextualizada, isso nos leva a crer que, no início do ano seguinte, os acadêmicos fossem capazes de apresentar planos de aula dentro de uma perspectiva interacionista do ensino da leitura,

contudo não é o que acontece, já que a maioria dos planos apresenta problemas, demonstrando uma visão bastante ultrapassada do ensino da leitura. Pois, neles, percebemos que ela, ainda, está sendo entendida como decodificação, em que o professor exige do aluno uma leitura perfeita, fluente, valorizando a pronúncia e a entonação, fazendo com que os alunos sejam ouvintes da leitura modelo realizada pelo professor. Isso nos leva a questionar se, de fato, os professores demonstram, em sala de aula o que afirmam.

Um dos professores afirma que solicita dos acadêmicos várias leituras, porém não tem uma bibliografia específica, ao passo que o outro afirmou passar bibliografia específica, exemplificando com alguns autores. Ao verificar os planos de aula elaborados pelos acadêmicos, percebemos que a maioria não apresenta bibliografia, mesmo de autores contemplados nos programas da disciplina. Também grande parte dos acadêmicos não apresenta os textos a serem trabalhados e, quando os apresentam, não fornecem a fonte.

Os professores afirmam que os acadêmicos trabalham os mais diversos tipos de textos, quanto a isso, foi-nos possível comprovar, pelos planos, que eles propõem trabalho com textos, os mais diversos, mas, como sabemos, isso não é suficiente para garantir um bom trabalho com leitura.

Tanto um professor quanto o outro afirma não encontrar a menor dificuldade em orientar os alunos quando se trata de leitura. Pela demonstração dos planos de aula, percebemos que esses acadêmicos, com raras exceções, necessitam de maior orientação no que se refere ao ensino da leitura. Acreditamos que, por ser um número significativo de acadêmicos que dependem de orientação sobre o ensino da Língua Portuguesa, especificamente, quanto ao ensino de leitura, entendemos que esta preparação deixa a desejar. Pois os planos elaborados pelos acadêmicos denunciam o trabalho dos professores, isto é, confirmam que eles não realizam aquilo que anunciam, já que em sua maioria, espelham as instruções do livro didático, com exercícios, dali, retirados; leitura em voz alta pelo professor como a leitura perfeita; leitura feita pelos alunos com vistas à leitura fluente, à pronúncia, a entonação; ausência de discussão em torno do texto lido; levantamento e estudo do vocabulário; leitura medida pelo número de páginas, entre outros.

Isso nos leva a crer que o ensino da leitura está sendo entendido como uma repetição das propostas dos livros didáticos e como uma repetição da prática de muitos professores de Língua Portuguesa.

Os professores afirmaram que iniciam o trabalho com leitura, ainda no terceiro ano, por isso, a nosso entender, os acadêmicos já teriam condições de apresentar um plano de aula coerente com as propostas de ensino. Um deles afirma que os acadêmicos saberiam fazê-lo, caso lhes fosse solicitada uma oficina de textos, com enfoque ao ensino de leitura. Embora percebamos um certo empenho, no sentido de contribuir com a formação dos alunos para atuarem com competência no ensino de Língua Portuguesa, os planos, além dos problemas já mencionados, apresentam dificuldades quanto à estratégia de seleção, uma vez que os acadêmicos propõem muitas atividades para uma única aula. Isso, a nosso ver, leva o aluno a uma leitura bastante superficial e, o acadêmico, a um trabalho realizado, apenas, com o aspecto formal do texto, ou a uma leitura fragmentada. Em alguns planos observamos a presença de atividades prévias de leitura, a que os acadêmicos chamam de incentivação ou mobilização, algumas muito extensas, o que tomaria todo tempo da aula para sua realização.

Estranhou-nos o fato de que foi solicitado e, posteriormente, confirmado pelos professores, que os acadêmicos escolhessem um texto e preparassem, com ele, uma aula de leitura, mesmo assim, grande parte dos planos de aula não apresenta o texto anexo. Acreditamos que é possível que isso tenha alguma implicação quanto à falta de conteúdo, de orientação, de experiências de leitura com o grupo de acadêmicos por parte do professor orientador. Este solicita um trabalho simples, sem a orientação, a próprio punho, o que configura um trabalho menos importante.

Quanto ao conceito de leitura dos acadêmicos em que os professores respondem que eles estão conscientes da importância da leitura, exemplificando com a leitura de mundo, do livro didático, do texto informativo, a de que todos têm condições de ler, concluímos que há diversas classificações nos conceitos de leitura. Afirmam eles que os acadêmicos possuem um senso crítico “bem apurado” e percebem como os professores trabalham

superficialmente a leitura, e que ela, não deve ser trabalhada desarticuladamente, isto é, fora de contexto. Eles conceituam leitura como um dos aspectos norteadores do ensino da língua portuguesa.

Os planos de aula analisados não correspondem às afirmações dos professores, uma vez que apresentam uma forma, com raras exceções, bastante superficial de trabalhar a leitura. Neles, há uma repetição da prática de muitos professores de Língua Portuguesa, e o conceito de leitura que os acadêmicos demonstram ter é da leitura restrita à decodificação, em que são valorizadas a pronúncia e entonação, espelhada na leitura do professor, em que o aluno passa a ser apenas ouvinte: sua participação é dispensada, pois percebemos a ausência de discussão em torno do texto lido e, até mesmo, em alguns casos, ausência de uma intervenção do professor, que, simplesmente, pede que os alunos leiam. É também comum o levantamento de vocabulário e uso do dicionário. Os exercícios, com raríssimas exceções, não atingem o nível da interpretação, pois as respostas encontram-se explícitas no texto e não exige o menor esforço, dos alunos em localizá-las. A leitura é vista também como pretexto para outras atividades, já que é trabalhada com vistas à produção textual, elaboração de cartazes, dramatizações dentre outros. Um outro aspecto observado é que a leitura, na concepção de alguns acadêmicos, ainda encontra-se bastante restrita à leitura de textos literários, o que também, caracteriza o conceito tradicional.

Por um outro lado, percebemos alguns pontos altamente positivos, presentes em alguns planos de aula, quais sejam: coerência do tema com o desenvolvimento da aula; promoção de discussões em torno do texto lido; uso de atividades prévias de leitura, critério de seleção do texto de acordo com a série a quem a aula é dirigida; utilização de textos variados que circulam no meio social dos alunos. Alguns planos também apresentam objetivos bem definidos para a leitura, com sugestões para a reflexão, debates orientados, com perguntas sugestivas para a interpretação, proporcionando desafios e incentivos aos alunos; condução destes às estratégias de antecipação e inferência, o uso de leitura silenciosa antecedendo à leitura em voz alta; referências bibliográficas como os Parâmetros Curriculares Nacionais;

trabalhos com intertextualidade; destaque da importância do livro e da leitura com afirmações como: “A leitura nos coloca em contato com o que temos de mais íntimo, ou seja, a nossa personalidade”.

Como podemos perceber, a maioria dos acadêmicos, a nosso ver, não está preparada para atuar no ensino de leitura, de forma adequada, já que não corresponde com as propostas desse trabalho. Podemos concluir afirmando que a concepção de leitura desses acadêmicos corrobora os conceitos coletados por Kleiman (1989) junto a professores, ou seja, o entendimento da leitura como decodificação, como avaliação e como a integração numa concepção autoritária de leitura. Diante disso somos levados a entender que o exemplo orienta mais do que o discurso. Assim fica, para os acadêmicos, o modelo de professores que tiveram durante toda a sua história pessoal e escolar. Podemos afirmar, com segurança, que os professores não proporcionam experiências de leitura capazes de oferecer bons planos de aula para o Ensino Fundamental e Médio.

4.3. Planos de aula, programas, registros dos acadêmicos

Tendo analisado os planos de aula, podemos constatar que eles, com raras exceções, não correspondem às propostas presentes no programa da Disciplina Estágio Supervisionado, uma vez que este propõe identificar as relações entre os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, objetivando relacionar o aprendido com o observado. Quanto a isso, e de acordo com os planos de aula, constatamos que o acadêmico não estabelece tal relação e se o faz, não a demonstra, pois acaba por incorporar o observado em detrimento do aprendido. Acreditamos que ele, por falta de um embasamento mais aprofundado que não lhe é oferecido pelo programa e pelos professores da disciplina, acaba agindo de acordo com o observado, ou seja, seguindo os mesmos caminhos de professores atuantes no ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, de leitura. Lembremos, ainda, que grande parte desses acadêmicos já são professores atuantes em suas cidades e com certeza trazem resquícios da sua prática em sala de aula.

O programa também contempla indicação de bibliografia básica, em

que constatamos a presença de autores que tratam da leitura e do seu ensino, embora sejam vertentes distintas, mesmo assim não percebemos nos planos de aula indícios que nos dessem margem a notar conhecimento desses autores.

O programa também informa sobre as orientações individuais e em equipes com o professor orientador. Esse item do programa foi salientado pelos professores, por ocasião das entrevistas. Há que salientar que esses planos coletados no início do ano letivo não foram orientados por eles, que apenas solicitaram, recolheram e nos repassaram para efeito de análise. Em contrapartida, como já mencionamos, os professores afirmam que iniciam um trabalho com leitura no terceiro ano, o que implica que, no início do quarto ano, eles já deveriam saber preparar um plano de aula dentro das novas perspectivas do ensino de leitura, especialmente no que se refere à estratégia de seleção, pois propõem excessos de atividades que são impossíveis de realizá-las numa única aula, além de apresentarem-se, muitas vezes, espelhadas nos livros didáticos e mesmo retiradas fielmente destes.

Outro item presente no programa que não corresponde aos planos de aula apresentados é o de que aquele propõe *interferir qualitativamente no processo de formação teórico/prática dos futuros professores de língua portuguesa e no processo de atualização de professores da rede pública de educação*. Partindo do princípio de que esses acadêmicos iniciam, no terceiro ano, uma atividade de observação nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, o que observamos nos planos elaborados é, apenas, uma repetição da prática pedagógica dos professores da rede pública. Quanto a isso, não percebemos interferência desses acadêmicos e, nem mesmo dos professores de estágio, no referido processo.

4.4. Plano de aula e relatórios

Gostaríamos de, mais uma vez, lembrar ao leitor que os planos de aula foram elaborados no início do ano letivo e os relatórios no final do ano. Considerando que os acadêmicos tiveram praticamente um ano entre a elaboração do plano e o relatório final, acreditamos que é possível verificar se

houve algum progresso nesse período.

Embora, nos planos de aula, os acadêmicos repitam, muitas vezes, a prática pedagógica de professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, nos relatórios eles afirmam que muitas das propostas para a educação brasileira não foram convertidas na prática pedagógica, isso nos leva a crer que o acadêmico, nesse estágio, já começa a ter uma visão crítica a respeito do ensino. Ao afirmar que as aulas continuam sendo trabalhadas de forma tradicional e maçante, e mesmo ao comparar as aulas dos professores com as de estágio, infere-se que o acadêmico já tem um certo conhecimento de como essas aulas deveriam ser desenvolvidas. Tememos, portanto, que isso seja apenas discurso, pois muitas das propostas presentes nos planos se repetem nos relatórios.

Ao analisarmos os planos de aula, percebemos o despreparo de grande parte dos acadêmicos para trabalharem com leitura. Entretanto, os relatórios apresentaram afirmações como esta:

“... o próprio professor deve ser leitor e produtor de textos, a partir dessa experiência ele poderá tirar subsídios de argumentação para convencer e conscientizar o educando da importância de ler e produzir textos, sem fazer uso de discursos prontos dos livros didáticos.”

Daí podermos inferir que, mesmo com grandes limitações, há um certo progresso do acadêmico, pois quando comparamos os registros obtidos no início do ano com aqueles obtidos no final do ano, aparecem nesses últimos elementos que nos levam a crer que os acadêmicos, conquistaram um entendimento maior em relação ao ensino da leitura.

Vale salientar que, como nos planos, os relatórios, em sua maioria, apresentam um trabalho com leitura com vistas a outras atividades como encenação de peças teatrais, produção textual entre outras. Ainda percebemos, nos relatórios, um efetivo interesse em trabalhar a leitura, todavia a forma como foi desenvolvida deixa a desejar, como a ausência de atividades prévias; aulas retiradas inteiras do livro didático; compreensão entendida como sinônimo de interpretação o que permitiu que os alunos ficassem apenas no nível da compreensão; excessos de atividades para uma única aula; ausência

de discussão em torno do texto lido; participação dos alunos apenas como ouvintes, enquanto o professor lia e explicava o texto, como leitura modelo; exigência da leitura fluente com vistas à entonação e à pronúncia; limitação da leitura ao estudo do vocabulário e uso do dicionário; trabalhos limitados, somente, ao aspecto formal do texto, ausência de bibliografia; ausência de objetivos para a leitura e, até mesmo, a leitura medida pelo número de páginas e desenhos sobre o texto lido.

Percebemos, diante disso, que, embora as mesmas práticas presentes nos planos se repitam nos relatórios, podemos afirmar que houve um crescimento, por parte dos acadêmicos, no que se refere a uma visão crítica do ensino. A prática revela um esforço em trabalhar no estágio da melhor maneira possível, o que não lhes foi permitido realizar a contento. A causa disso encontra-se na ausência de formação adequada oferecida aos acadêmicos, o que, segundo o nosso entendimento, é de responsabilidade de todo o corpo docente que atua no Curso de Letras proporcionar um embasamento teórico aos discentes que lhes permita ter claro um conceito de leitura e do seu ensino.

4.5. Relatórios e programas

Podemos perceber, durante a análise do programa da disciplina Estágio Supervisionado e dos relatórios apresentados pelos acadêmicos, que estes correspondem, em muitos aspectos, às propostas daquele, entre os quais podemos citar o item que propõe proporcionar abertura e sensibilidade para identificar as relações entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas; atuação no contexto do Ensino Fundamental e Médio; pesquisa; envolvimento com a comunidade, apresentação de propostas alternativas na área do estágio. No que se refere à pesquisa, há que se destacar que os acadêmicos da turma P2 apresentaram um trabalho de final de curso, não monográfico, uma vez que foi realizado em duplas e trios. Mesmo assim, percebemos uma certa preocupação em preparar o acadêmico com embasamento teórico para atuar

com competência no ensino da Língua Portuguesa.

Quanto ao ensino da leitura, preocupação maior deste trabalho, observamos que, embora o programa procure contemplar, mesmo porque ele se insere no contexto do ensino da Língua Portuguesa, não podemos constatar nos relatórios, com algumas exceções, um trabalho mais específico nessa área. A bibliografia sugerida no programa não aparece nos relatórios dos acadêmicos, isto é, eles não demonstram conhecimento e manejo delas.

4.6. Relatórios e registros dos acadêmicos

Conforme os registros estatísticos dos acadêmicos, podemos perceber, embora não fosse esse nosso principal objetivo, que eles, em sua maioria, são professores atuantes, em suas cidades, mesmo assim, percebemos, durante a análise dos relatórios, que o fato de estarem atuando na área do ensino não os isentou de apresentarem os mesmos problemas daqueles que atuam em profissões diferentes. Os acadêmicos são provenientes de várias cidades dessa região, o que poderiam apresentar diferenças nos relatórios, todavia não é o que ocorreu, uma vez que os problemas encontrados são presentes em todos eles, não importando a cidade de origem do acadêmico. Isso nos leva a crer que por estarem subordinados a um mesmo sistema de ensino e a um mesmo curso superior, numa mesma instituição onde os critérios de ensino são os mesmos, os resultados não poderiam ser diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, propusemo-nos a investigar a prática pedagógica dos acadêmicos do Curso de Letras da UNICENTRO no que se refere às suas habilidades para atuarem no ensino de Língua Materna e, especificamente, no ensino da leitura.

Numa tentativa de buscar respostas para as questões levantadas no início do trabalho – quais sejam: A leitura é trabalhada como habilidade a ser ensinada no Curso de Letras? A leitura é trabalhada somente na Prática de Ensino? Como ela é, aí, trabalhada? A leitura é uma habilidade que o acadêmico sabe ensinar? É preparado para isso? - procuramos, num primeiro momento, analisar as ementas e os programas da disciplina de Estágio Supervisionado, entrevistas realizadas com os professores dessa disciplina e os planos de aula elaborados pelos acadêmicos. Num segundo momento, analisamos os relatórios de Estágio Supervisionado que foram posteriormente coletados junto aos acadêmicos. Há que salientar que no Curso de Letras existe, também, a Disciplina de Leitura e Produção de textos, que, certamente, seria um campo bastante rico para uma investigação, no entanto, propusemos um recorte deixando este outro campo aberto para futuras pesquisas.

Com essas análises, pudemos constatar que as ementas e os programas, embora não façam menção específica, com propostas amplas, sugerem um trabalho que privilegia a leitura e o seu ensino, já que estes estão inseridos no ensino de Língua Portuguesa. Percebemos, neles, uma referência bibliográfica básica que pode subsidiar esse ensino. Além disso, chamou-nos atenção a presença de autores que, embora sejam de vertentes diferentes, tratam da leitura e do seu ensino, como Freire (1992), Geraldi (1984), Kato (1986), Kleiman (1989), Manguel (1997), Marinho (1998), Silva (1998), Smolka (1993). Outro aspecto contemplado pelos programas, que julgamos importante

salientar, é o envolvimento do acadêmico com a comunidade e a sua interação com o meio social. Os programas podem sugerir ainda, um trabalho de pesquisa que envolve a leitura.

As propostas dos programas estão presentes nas falas dos professores, quando eles afirmam, mesmo sem deixar claro, que a disciplina Estágio Supervisionado dá à leitura um tratamento diferenciado. Salientam que há uma atuação dos acadêmicos junto a professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e com a comunidade e, segundo eles, nesse atuar, a leitura é contemplada. Em seus discursos, percebemos que nas aulas de estágios há espaço para eles desempenharem a dimensão total do ato de ler, entendendo-se, sempre, a leitura como uma prática social.

Entretanto, com as análises dos planos de aula, pudemos constatar que o conceito de leitura da maioria dos nossos acadêmicos ainda está voltado para uma visão bastante tradicional, ou seja, esta, muitas vezes, foi apresentada como um simples ato de se decodificar o texto escrito. Vimos, pois, que, com essa concepção, a participação dos alunos-leitores é dispensável. De um lado fica o professor que lê e explica o texto, apresentando a leitura modelo e, certamente, única para os alunos; de outro, estão esses alunos que permanecem passivamente na posição de ouvintes. Nessa concepção dita tradicional, as exigências se restringem a uma leitura fluente, com vistas à entonação e à pronúncia, limitando-se a aula ao estudo do vocabulário e ao uso do dicionário.

Constatamos, também, problemas com relação à seleção dos textos que serão objeto de leitura nos planos de aula. Muitas vezes os acadêmicos prevêm um trabalho meramente formal com este; outras vezes enfocam o texto superficialmente. Isso porque, em muitos planos, aparecem excessos de atividades para uma única aula, o que prova que os textos não serão tratados de forma a garantir a interação leitor-texto-autor.

Outros problemas foram levantados, dentre os quais relembramos alguns: a ausência de uma discussão em torno do texto lido; ausência de uma intervenção pedagógica; atividades de compreensão entendidas como interpretação; ausência de atividades prévias. Acreditamos que

comportamentos como estes têm como causa a forma de se trabalhar o Estágio Supervisionado.

Em contrapartida, julgamos importante destacar a presença de alguns planos de aula que privilegiam a leitura dentro de uma perspectiva interacionista, com aulas bem elaboradas, que preenchem todos ou quase todos os requisitos que uma boa aula de leitura requer. Isso nos leva a crer que há um esforço da Instituição e dos professores da disciplina Estágio Supervisionado em preparar os acadêmicos para atuarem de maneira competente no ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no ensino da leitura.

Em um último momento da pesquisa, procedemos à análise dos relatórios dos estágios. Estes demonstram que, depois de um ano de trabalho na disciplina de Estágio, permanece uma certa dicotomia entre a prática destes acadêmicos e a teoria sustentada em seus depoimentos. Se, por um lado, observamos que os relatórios evidenciam os mesmos problemas apresentados nos planos de aulas, eles também deixam entrever uma visão crítica do ensino da língua portuguesa. Segundo seus escritos, as aulas continuam sendo desenvolvidas de “forma tradicional e maçante”; ou ainda: “O próprio professor deve ser leitor e produtor de textos, a partir dessa experiência ele poderá tirar subsídios de argumentação para convencer e conscientizar o educando da importância de ler e produzir textos, sem fazer uso de discursos prontos dos livros didáticos”. Afirmações como essas sugerem que houve um progresso, ainda que restrito, do acadêmico no decorrer do ano em que foram coletados os registros. Isso nos leva a crer que, embora muito ainda precise ser reorganizado, há um trabalho nas disciplinas de estágio que objetiva, sobretudo, contribuir para a formação do professor de maneira a instrumentalizá-lo para atuar eficientemente no ensino da leitura. Se esse objetivo não foi de todo atingindo, esse é um indicador de que a Universidade juntamente com o Departamento de Letras devem investir, e não pouco, na formação constante dos seus professores, a fim de lhes proporcionar subsídios que lhes assegure de conhecimentos atualizados para atuarem no Curso de Letras como um todo. Acreditamos que esta seja uma das formas de o

acadêmico, durante a sua formação conseguir aperfeiçoar, cada vez mais, sua própria formação enquanto leitor e, se capacitar para atuar nas escolas atentando para os propósitos que se espera de um leitor competente.

É justamente nesse sentido que esperamos ter contribuído com a realização desta pesquisa.

Antes de finalizarmos, é necessário acrescentar que não tivemos, aqui, a intenção de esgotar o assunto. Propusemos um recorte, uma possibilidade de análise. Mas outras certamente também são possíveis como verificar a forma como a leitura é trabalhada na Disciplina de leitura e produção de textos, ou ainda, verificar o nível de leitura dos acadêmicos e/ou dos docentes do Curso de Letras dentre outras, até porque se a leitura é fundamentalmente um processo que se constrói a partir dos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto (BRASIL, 1997), outros conhecimentos promoverão outras leituras sobre o nosso enfoque temático. Deixamos, assim, este estudo aberto para que outras leituras possam ser feitas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. 3. ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 1987.

BELLENGER, L. *Os métodos de leitura*. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editores, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino de ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei nº 9.394/96: nova LDB. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 1997.

CABRAL, I. S. Processos psicolingüísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, 19(1): 7-20, 1986.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FARACO, C. A. ; TEZZA, C. *Prática de textos para estudantes universitários*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen e C. Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

- ____. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1993.
- ____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas : Pontes, 1989.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra /Luzzato, 1996.
- MAGNANI, M. R.M. *Leitura, literatura e escola*. Sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo : Contexto, 1993.
- MATÊNCIO, M. L.M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: Noções básicas ao professor. *Unimar* 17 (1): 85-94, 1995.
- MESERANI, S. *Redação Escolar: Criar-Seg.Grau*. Ed. Ática. 1995.
- MOLINA, O. *Ler para aprender - desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.
- ORLANDI, E. P.(orgs) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- ____. *Criticidade e leitura*. Campinas: ALB/ Pontes, 1998.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- SMOLKA, A. L.B. (org.). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- SOARES, S. B. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo. Ática, 1986.
- ____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*.

Campinas: Papirus, 1995.

WITTER, G. P. (org.) *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas : Alínea, 1999.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

ANEXOS

Com base no questionário, foram levantados os seguintes registros que apresentamos em forma de gráficos:

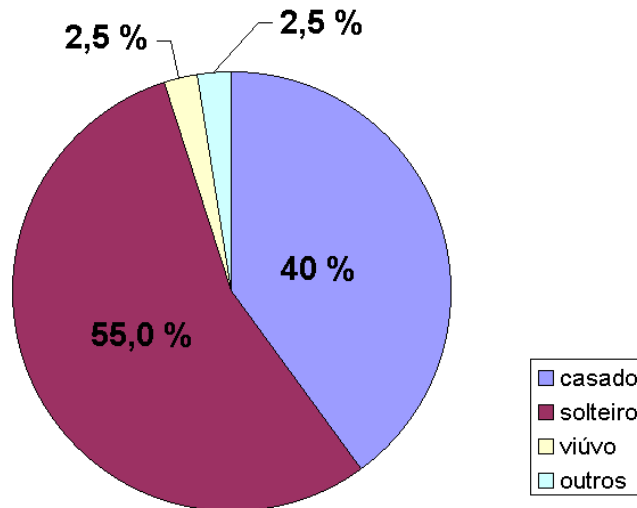


Gráfico 1 – Percentual do estado civil dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

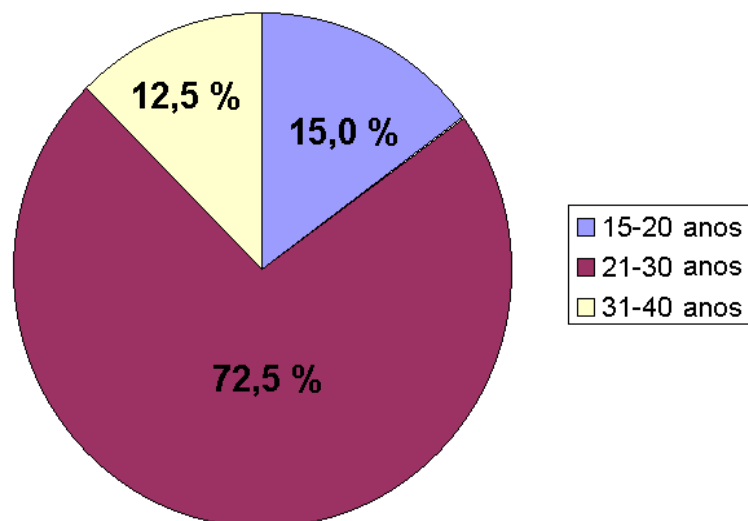


Gráfico 2 - Percentual da faixa etária dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

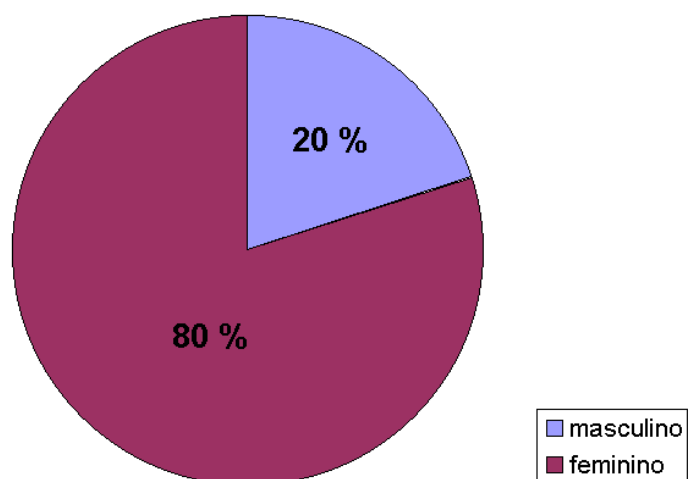


Gráfico 3 - Percentual do sexo dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

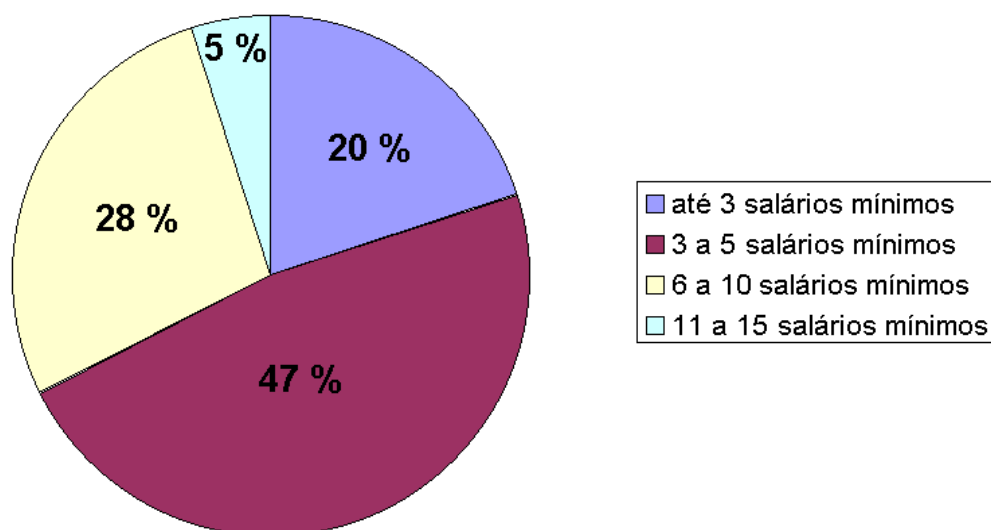


Gráfico 4 - Percentual da renda familiar dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

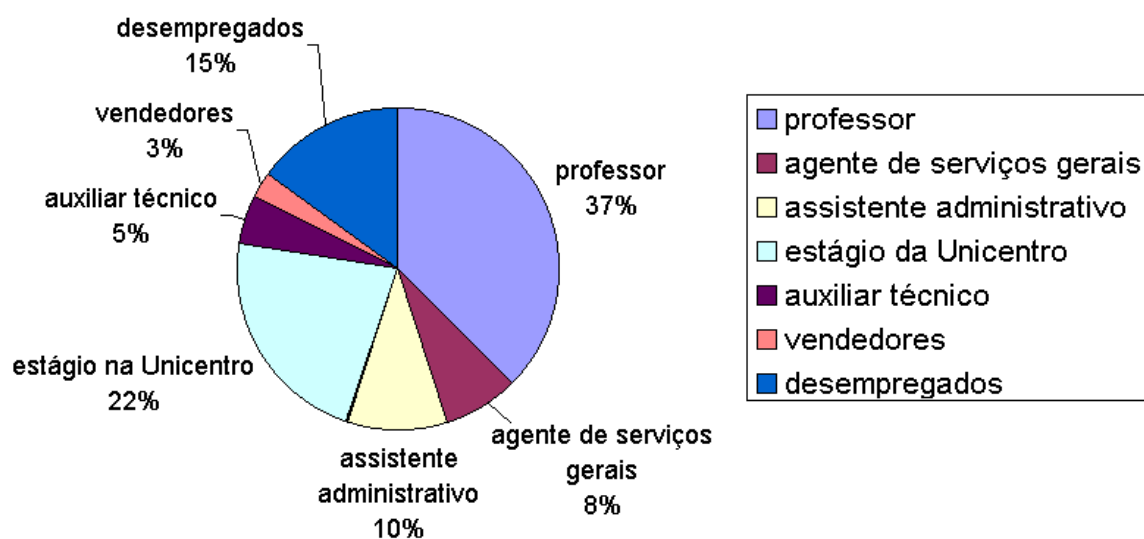


Gráfico 5 - Percentual da profissão dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

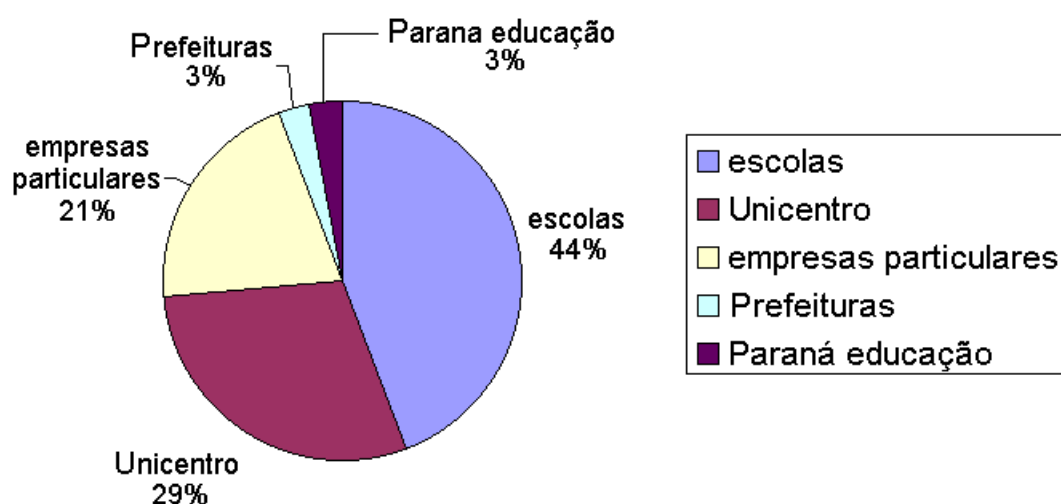


Gráfico 6 - Percentual do local de trabalho dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

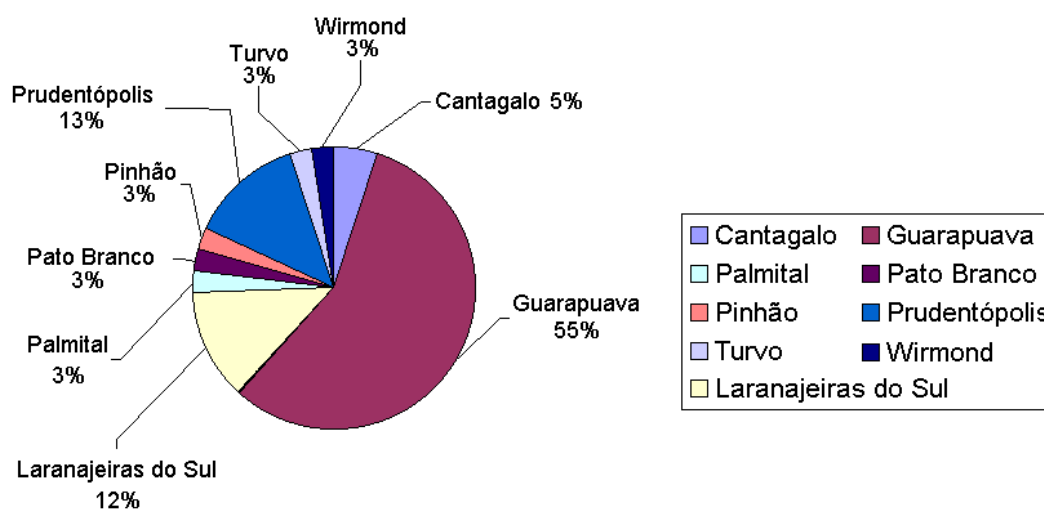


Gráfico 7 – Percentual da residência dos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

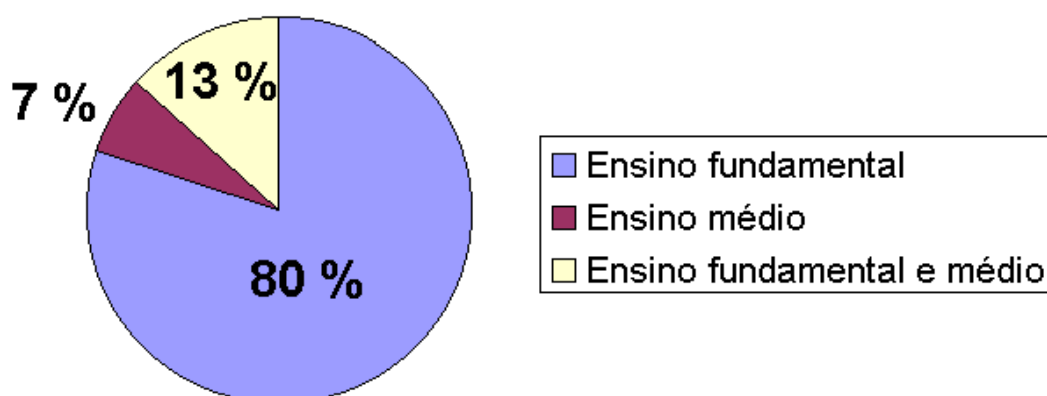


Gráfico 8 – Percentual do tipo de ensino onde lecionam os acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

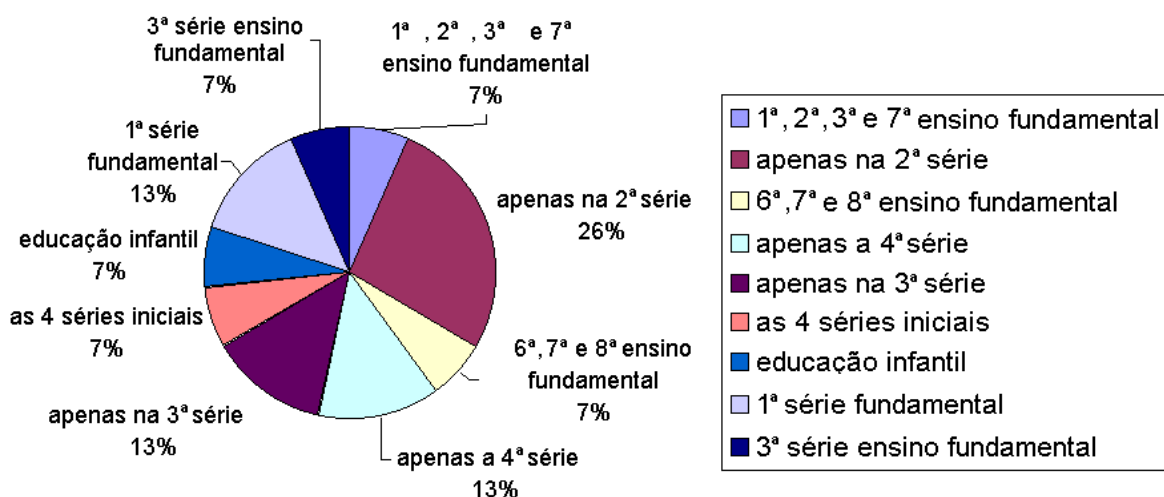


Gráfico 9 - Percentual das séries em que atuam os acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

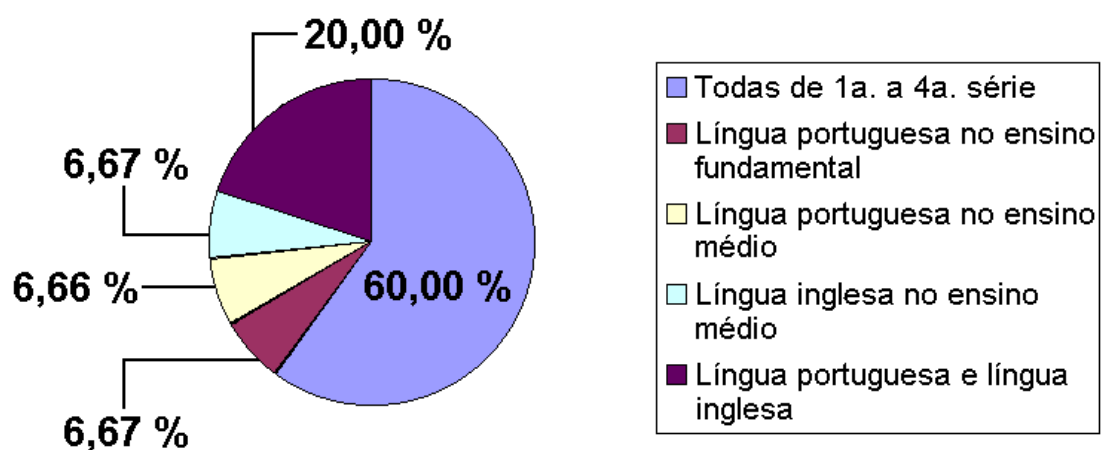


Gráfico 10 – Percentual das disciplinas ministradas pelos acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.

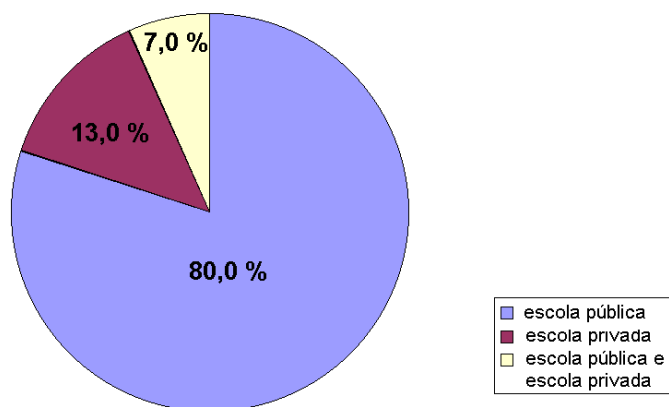


Gráfico 11 – Percentual do tipo de escola onde atuam os acadêmicos do Curso de Letras da Unicentro.