

A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO 1º E 2º CICLOS DE APRENDIZAGEM

Joana Dar’c Vitória da SILVA (Universidade Católica de Pernambuco)

RESUMO: Esta pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: por que os estudantes leem, mas não compreendem? Nesse sentido, analisou-se as aulas de leitura de seis docentes da Rede Municipal de Ensino do Recife do 1º e 2º ciclos de aprendizagem. O objetivo era analisar de que forma estava sendo trabalhada a leitura na escola, na perspectiva de formar leitores proficientes. Para tanto, utilizou-se o aporte teórico da psicolinguística e da linguística textual. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em análise documental, observação das aulas e entrevista narrativa. A análise dos dados revelou haver diferentes perspectivas teórico-metodológicas a respeito do trabalho de leitura e formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVES: Linguagem. Ensino de leitura. Leitura na escola.

1. Introdução

Este artigo apresenta um recorte dos principais aspectos de uma dissertação de mestrado, apresentada ao curso de pós-graduação *stricto-sensu* de ciências da linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, abordando a temática da formação de leitores proficientes.

A ideia de analisar que propostas são desenvolvidas pelo professores, no intuito de formar seus alunos leitores competentes, surgiu como resposta a uma instigante questão: por que os alunos leem, mas não compreendem o que leem?

É bem possível que esta questão tenha mobilizado muitos educadores e pesquisadores, visto que a partir de exames nacionais e internacionais, como provas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, TESTE DE PISA e outros, tem sido constatado um alarmante e preocupante déficit no aprendizado da leitura com compreensão.

Mais especificamente, a partir do ano de 2007 foi implantado pela Rede Municipal de Ensino do Recife o Sistema Municipal de Avaliação de Rede – SMAR no formato de provas de português e matemática, aplicadas aos anos finais dos ciclos de aprendizagem, cujos resultados demonstraram que os alunos tinham adquirido pouca ou quase nenhuma competência em leitura com compreensão. Isto demonstra que, em sua maioria, os estudantes têm sido formados como leitores que apenas decodificam, mas que não compreendem o que leem. Estes dados apontam haver dificuldades da escola em formar este leitor proficiente.

Cattani e Aguiar (1993, p. 26) afirmam que a leitura vai muito além da simples decodificação, mas é um processo compreensivo que pretende chegar às ideias centrais, às inferências, à descoberta dos pormenores, às conclusões.

Segundo Marcuschi (2008), cujas pesquisas se voltam também para a questão da compreensão nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a falta de um trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise profunda partindo de discussões sobre o tema com reflexão crítica, continua sendo um ponto de investigação aberto a novos trabalhos. Tal perspectiva implica que os

estudantes devem ser estimulados através de atividades desenvolvidas pelo professor, a refletir sobre os textos trabalhados em sala de aula, sendo extremamente importante a mediação realizada pelo docente, visto que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), doravante PCN LP, as variáveis de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa cujo objetivo é a construção de conhecimentos, devem ser articuladas entre o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor.

Para Kato (2007) e Kleiman (2004) não é possível ensinar a compreender, mas existe um trabalho pedagógico que pode levar o aluno a desenvolver processos cognitivos, pois diversos fatores levam à formação do leitor.

Levando em consideração os aspectos apresentados, esta pesquisa tem o objetivo de analisar a forma como tem sido conduzida a leitura nos anos finais do 1º e 2º ciclos de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino do Recife, cujo foco seja formar leitores proficientes.

2. Fundamentação teórica - A leitura e a formação do leitor

Um dos maiores desafios da escola é contribuir para que os estudantes aprendam a ler com proficiência. O aprendizado da leitura é condição fundamental para participar nas sociedades letradas, e a ausência desta condição torna muito difícil a vidas das pessoas que não dominam a leitura e a escrita.

A dimensão da importância e necessidade de se preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania dentro dos sistemas públicos de ensino está presente no documento que rege e organiza a legislação educacional brasileira, e dentro do aspecto que trata da responsabilidade de formação do educando, é evidente que para que compreenda melhor a realidade que o cerca, deverá ser preparado para tornar-se leitor autônomo.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresenta, no seu artigo 2º, que a educação brasileira é dever da família e do estado. É inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, a escola deve preparar o indivíduo para a vida, através de um trabalho com a linguagem que dê condições aos estudantes de expressar-se com criticidade e participar socialmente.

Para que os estudantes se tornem leitores proficientes, e assim a leitura passe a fazer parte de suas vidas, é necessário que a escola realize atividades que mostrem a leitura como prática de uma sociedade, visto que, muitas vezes, os estudantes só terão contato com materiais de leitura na escola. Para muitos estudantes, o professor se torna o principal canal de acesso aos livros e consequentemente, à leitura de modo geral.

Segundo Lerner (2002), ensinar a ler e escrever é um desafio, e a escola tem a função de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, conseguindo assim que eles se tornem membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Para que isso aconteça, faz-se necessário, como diz a autora, efetivar uma reconceitualização do objeto de ensino, tomando como referência as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que os alunos se incorporem à comunidade de leitores e escritores, “a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita” (p. 18).

Mesmo tendo um recente histórico de organização da educação (ABREU, 1999; LAJOLO & ZILBERMAN, 1996 e 2002; RAZZINI, 2009), pois foi somente a partir de 1930 com a criação do Ministério da Educação (MEC) que o Brasil pôde contar com o início da regulamentação para o ensino público, não é fácil justificar porque os sistemas escolares não conseguem preparar seus estudantes para serem leitores proficientes.

Através da leitura acontece a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento já que se lê para aprender e para aprender, é necessário ler. A leitura provoca o contato com a diversidade textual que tão somente enriquece e proporciona o entendimento de elementos presentes na vida dos estudantes:

Chegamos, então, ao ensino da literatura e da poesia. Elas não devem ser consideradas como secundárias e não essenciais. A literatura é para os adolescentes uma escola de vida e um meio para se adquirir conhecimentos. As ciências sociais vêm categorias e não indivíduos sujeitos a emoções, paixões e desejos. A literatura, ao contrário, como nos grandes romances de Tolstoi aborda o meio social, o familiar, o histórico e o concreto das relações humanas com uma força extraordinária. Podemos dizer que as telenovelas também nos falam sobre problemas fundamentais do homem; o amor, a morte, a doença, o ciúme, a ambição, o dinheiro. Temos que entender que todos esses elementos são necessários para entender que a vida não é aprendida somente nas ciências formais. E a literatura tem a vantagem de refletir sobre a complexidade do ser humano e sobre a quantidade incrível de seus sonhos (MORIN, p. 4, 2000).

Paulo Freire publicou, em 1992, uma palestra que proferiu na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas em 1981, intitulada *A importância do ato de ler*. Já nessa época, há aproximadamente vinte e oito anos, observam-se considerações desse renomado educador a respeito de atividades com o texto que levem os estudantes a desenvolverem a criticidade, e, por conseguinte, possam penetrar na compreensão textual. O autor (2003, p. 16) conta a sua experiência com a leitura, considerando que passou a compreender criticamente a importância do ato de ler com a colaboração do seu professor de língua portuguesa.

Concepções de língua, texto e leitura na escola

A linguagem é utilizada pelos sujeitos em todas as formas de interação social. Neste sentido, o seu uso poderá favorecer (ou não) uma efetiva participação social.

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada (GNERRE, 2003, p. 10).

Considerando estes aspectos, a escola precisa ter bem delineado o que as ciências da linguagem definem como língua, texto e leitura a fim de que possa preparar leitores críticos, que consigam refletir, compreender e produzir textos nas diversas situações interlocutivas de que fizerem parte.

A escola é historicamente responsável pela transmissão do saber sistematizado, também por preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania. E mais: deve distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos (Geraldi, 2002). Assim, os estudos da linguagem não podem desconsiderar as instâncias sociais, visto que a língua é produto e condição da história. Dessa forma, não é possível estudá-la ou ensiná-la como produto acabado, pois como condição e produto da história, está sempre em construção.

Nessa relação de construção da linguagem, origina-se um trabalho de constituição dos sujeitos, a partir da interação. Nesse aspecto, a escola possibilita à criança o contato com processos interlocutivos. Geraldi (*ibidem*) destaca que, a partir da inserção da criança na escola, novas possibilidades de uso da linguagem surgirão, mas com uma natureza diferente: as instâncias públicas de uso da linguagem. Tais instâncias representam diferentes estratégias e variedades linguísticas, favorecendo assim o contato com outros grupos sociais, resultando em construção de outras categorias de compreensão da realidade.

Nesse sentido, cabe tratar acerca da adequação da linguagem às situações que se apresentam, já que pode ser considerada como o mais poderoso instrumento de inserção social e cultural. A esse respeito, Soares (2008) afirma que a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e também o principal instrumento para sua transmissão.

Gnerre (2003) ainda considera que a linguagem pode ser, e é utilizada deliberadamente para impedir o entendimento das informações divulgadas para a maioria da população. A compreensão do que de fato está sendo dito e divulgado subliminarmente é restrita a uma parte ainda mais restrita da sociedade, e este é mais um horizonte problemático, cabendo a escola a responsabilidade de reverter esta realidade.

Durante muito tempo, a leitura foi trabalhada na escola sob a ótica da decodificação, que nada mais é do que decifração do código escrito (Martins, 2007).

Como afirma Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. O dicionário de Semiótica de Greimas e Courtès (2008, p. 116 e 117), define decodificação no sentido linguístico como sendo “uma operação que visa a reconhecer o código a partir da mensagem (a língua a partir da fala, a extrair a estrutura subjacente (sêmica ou fêmica) dos dois planos da linguagem, em função da mensagem que é manifestada no nível dos signos. Nesse caso, por exemplo, o número de operações de decodificação corresponderá ao dos semas de que é composto o significado de um signo”. Ou seja, o estudante conseguirá identificar letra por letra e palavra por palavra, relacionando significado e significante (SAUSSURE, 2006, p. 79, 80), mas não conseguirá penetrar na compreensão do que está escrito, já que o saber decodificar não garante absolutamente o entendimento do texto. Desse modo, a promoção de atividades de leitura como decodificação deve ser prioritariamente acompanhada de atividades que estimulem a reflexão a partir da interação com o conteúdo do texto, pois segundo Marcuschi (2008, p. 270), a ausência de um trabalho que estimule a leitura com compreensão e análise reflexiva tem levado à formação de leitores que apenas decodificam, mas não compreendem textos.

(...) o trabalho com compreensão que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula (MARCUSCHI, 2008, p. 270).

A partir da década de 90 (BARBOSA; SOUZA, 2006), o ensino de português passou a ser gerido por uma visão sociointeracionista da língua, que, numa perspectiva bakhtiniana, passa a ser vista como atividade dialógica.

Nessa visão interacionista de língua, os sujeitos são vistos como construtores sociais, o texto passa a ser o lugar de interação e os interlocutores, são os sujeitos ativos que, dialogicamente, no texto, se constroem e são construídos. Como resultado desta condição, a compreensão é vista como “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2006, p. 17). Ou seja: o sentido do texto é construído na interação entre os textos e os sujeitos.

Dessa visão sociointeracionista da língua, presentifica-se a importância de um trabalho com leitura na escola sob a perspectiva do letramento, que prescinde a participação das pessoas em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais vivenciam situações de leitura em que compartilham suas ideias e produzem sentidos.

Em evidência durante todo o século XX, o ensino de leitura com base no desenvolvimento da habilidade de decodificação, está relacionado a um tipo específico de letramento, que Kleiman (1996) denomina de letramento escolar. Segundo a autora, este tipo de letramento considera a escrita como produto completo em si, não ligado ao contexto de produção para ser interpretado. Em oposição a este modelo, existe o modelo ideológico, que reconhece a multiplicidade de letramentos, visto que estão relacionados a contextos culturais específicos, relacionados a poder e ideologia. No caso do letramento escolar, é apenas uma possibilidade de letramento, que se relaciona às características próprias da instituição.

De acordo com Souza, Leite e Albuquerque (2006), na escola é priorizada apenas a dimensão individual do letramento, sem relacioná-lo aos usos sociais da leitura e da escrita, resultando no fato de que os alunos têm saído da escola com o domínio das habilidades de codificação e decodificação, mas incapazes de ler e escrever funcionalmente textos diversos em diferentes situações. Este resultado aponta para a necessidade de levar para a sala de aula reflexões a respeito da leitura e escrita, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da habilidade de usuários efetivos da língua.

3. Resultado e discussão: as situações e finalidades da leitura na escola

Para melhor visualização dos resultados, trouxemos o recorte do trabalho de duas docentes que foram sujeitos da pesquisa, a professora C, representando os terceiros anos do primeiro ciclo de aprendizagem e a professora D, representando os segundos anos do segundo ciclo. Através da prática de trabalho das docentes, evidencia-se a necessidade de atividades que favoreçam a formação do leitor proficiente.

Veamos a sequência de atividades da professora C (3º/1º Ciclo).

1. Inicia escrevendo um poema no quadro e explica aos alunos as suas características; relaciona o assunto do poema ao conteúdo sobre insetos; faz questionamentos; pede que os alunos recitem poemas que já conhecem; faz ditado de palavras.
2. Inicia propondo que os alunos criem coletivamente uma poesia sobre o amor materno; explica a estrutura de poemas; escreve no quadro a produção coletiva.
3. Inicia a aula pedindo que os alunos leiam oralmente um texto informativo; faz questionamentos e responde aos questionamentos dos alunos; passa no quadro

- perguntas de interpretação; lê um poema; lê também a biografia de Castro Alves, conversando sobre a discriminação racial.
4. Inicia a aula fazendo a correção coletiva da atividade de casa; faz revisão dos assuntos estudados em língua portuguesa na unidade; faz avaliação escrita, explicando detalhadamente as questões; propõe a leitura oral de texto do LD de história e faz questionamentos.
 5. Inicia a aula com a correção coletiva da atividade de casa; pergunta aos alunos o que pode ser feito para melhorar o bairro e sugere que façam uma carta às autoridades, para que solucionem os problemas; faz a leitura oral de uma entrevista e de uma matéria de revista, conversando com os alunos a respeito do cuidado que devemos ter por causa do perigo da devastação ambiental; faz questionamentos; escreve no quadro uma questão sobre o tema; explica sobre o protocolo de Kyoto; propõe uma atividade escrita de interpretação de texto do gênero letra de música e explica as questões; lê sobre a vida do autor; propõe a criação de uma poesia.
 6. Propõe a leitura oral de texto informativo do LD de história; explica e faz questionamentos; escreve no quadro perguntas de interpretação de texto do LD de história e faz em seguida a correção coletiva.
 7. Propõe a leitura oral de texto do LD de história, questiona e responde às questões dos alunos; escreve no quadro perguntas de interpretação.
 8. Inicia lendo oralmente uma poesia com algumas questões escritas de interpretação; conversa sobre fatos reais da vida dos personagens da poesia; retoma a leitura de um livro paradidático e conversa com os alunos sobre o assunto; sugere a produção coletiva de uma poesia.
 9. Inicia lendo oralmente uma poesia com algumas questões escritas de interpretação; propõe que os alunos pesquisem no dicionário palavras da poesia que são desconhecidas; faz a leitura de trecho de livro sobre a vida de Lampião e explica sobre a vida e a época do cangaço.
 10. Inicia a aula com a leitura oral de livro paradidático e faz questionamentos; conversa com os alunos sobre a época do Brasil Império; escreve no quadro questões de interpretação e sobre a ficha técnica do livro; pede que os alunos escrevam um texto narrando a história do livro paradidático, lendo oralmente para a classe se assim preferirem; pede que façam leitura oral de um poema do LDP e faz questionamentos; pede que encontrem e listem os verbos do texto.

Nas aulas da professora C, a leitura de textos de diversos gêneros é constante. A conversa, geralmente na forma de exposição dialogada, propicia diversos questionamentos, levando os estudantes a opinar criticamente. Dentre as turmas observadas desse mesmo ano de ciclo, foi a turma em que mais foi desenvolvido um trabalho de formação da opinião crítica dos estudantes, proporcionada pelo sujeito da pesquisa na forma de debates, onde a opinião de cada um era valorizada.

Outro fator importante é a escolha dos gêneros. Geralmente, os textos despertam o interesse dos alunos, visto que eles estão bem adaptados à ideia de que se lê sempre com alguma finalidade significativa. Assim, valorizam cada momento de leitura. Nessa turma, em alguns dias observados, eram trabalhados mais de um gênero na mesma aula, mas sempre inter-relacionados, dentro do assunto programado para o dia.

Nas aulas pudemos verificar ainda a relação que a professora C estabelece entre os textos lidos e os fatos da atualidade. Essa forma de trabalhar estimula a leitura de

mundo (Freire, 1994), que certamente é anterior à leitura da palavra, e quando são conectadas as duas leituras, colaboram muito para a construção de sentidos.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta (FREIRE, 1994, p.15).

Vejamos um exemplo de aula da professora em que é possível verificar alguns dos elementos analisados.

OBSERVAÇÃO Nº 5

A aula foi iniciada com a correção coletiva da tarefa de Geografia. Nesta aula observou--se o estímulo ao senso crítico, instigando os estudantes a pensarem no que pode ser feito para melhorar o bairro em que moravam. O sujeito C sugeriu que os estudantes elaborassem uma carta às autoridades, para que resolvessem alguns problemas do bairro. Depois, leu textos do gênero entrevista e matéria de revista que tratavam a respeito do perigo da devastação ambiental e fez questionamentos. Foi possível observar que os estudantes leram com desenvoltura e demonstraram o senso crítico e a compreensão. A atividade de classe abordou as questões ambientais:

Tarefa de Classe

Meio ambiente

Quando falamos em meio ambiente falamos também do ambiente da nossa casa, da nossa rua e escola.

01) Que atitudes podemos fazer para diminuir a poluição ambiental?

O sujeito C esclareceu a respeito do acordo de Kyoto, o qual os países não estão cumprindo, para redução da queima de combustíveis com consequente produção de CO². Exemplificou esta situação com a recente queda do AIR BUS 320, ocorrida no mês de maio de 2009. Por conta das condições geográficas, consequência dos abusos contra a natureza e do aquecimento global, a região do mar onde o avião caiu, apresentava grande profundidade e águas quentes e turbulentas, o que dificultou o resgate das vítimas.

Os estudantes responderam a questão, propondo ações: não jogar lixo no chão, evitar queimadas, diminuir o uso de cloro, fazer reciclagem.

O sujeito C levou também uma atividade de interpretação do texto letra de música “Será”, do grupo Legião Urbana. Entregou aos alunos cópia Xerox da atividade, levou CD, os estudantes escutaram e cantaram a canção. A professora levou a biografia de Renato Russo, leu e contou detalhes da vida dele. O sujeito C chamou atenção para a organização do texto, que se tratava de uma poesia, organizada em estrofes. Leu a 1ª estrofe e perguntou para quem o autor escreveu a música: para a mãe? Para uma namorada? Pediu que os observassem os pares de rima presentes no texto:

mim/assim, você/entender, amor/estou, imaginação/em vão, vencer/acontecer, criação, solução/coração, querer/proteger, ter/responder.

A professora perguntou o que é uma pessoa egoísta, e os alunos responderam corretamente, fazendo oposição com a ideia de amor. Havia também uma questão para que desenhassem coisas que representassem o texto. O sujeito C passava pelas bancas, explicando individualmente a atividade. O final da atividade foi muito interessante, a

música “Será” tocando, e os alunos dançavam e cantavam, alguns imitavam guitarristas tocando performaticamente seus instrumentos.

A professora D (2º/2º Ciclo) apresentou a seguinte sequência de atividades:

1. Divide a turma em equipes e entrega cadernos do jornal para leitura e preparação de apresentação da notícia em formato de telejornal; explica detalhadamente a atividade; orienta as equipes; ao final das apresentações, faz questionamentos e críticas.
2. Inicia propondo a produção de uma carta ou cartão para a mãe; explica como é uma carta, e coloca no quadro um modelo; explica individualmente a atividade.
3. Inicia conversando sobre o projeto de intercâmbio através de cartas com uma turma do mesmo ano de ciclo de outra escola; tira fotos dos alunos; divide a sala em equipes e entrega livros paradidáticos; propõe que leiam os livros e depois apresentem para a turma.
4. Inicia com tarefa de interpretação no quadro; faz questionamentos; explica as perguntas; leva os alunos para pesquisarem no laboratório de informática sobre o tema do texto; organiza a turma para jogarem o soletrando.
5. Inicia com tarefa de interpretação no quadro; explica a tarefa; faz questionamentos; faz correção coletiva; pede que façam o resumo de um texto.
6. Inicia entregando cartas do projeto de intercâmbio, para que os alunos leiam e respondam; ajuda os alunos com dificuldade na escrita das cartas; faz atividade de interpretação no quadro.
7. Inicia retomando o projeto e explica sobre CEP (Código de Endereçamento Postal) e sobre os assuntos da carta; coloca no quadro o modelo da estrutura de carta; orienta quanto à organização do texto, pontuação e ortografia; realiza avaliação de Português.
8. Inicia a aula retomando a questão do CEP e pede que continuem as cartas iniciadas na aula anterior; propõe redação sobre a gripe suína; pede que preencham o envelope para o envio das cartas.
9. Inicia dividindo a turma em equipes; entrega às equipes livro paradidático, para que leiam, façam cartazes e apresentem; após as apresentações, faz questionamentos e críticas; leva os alunos para pesquisarem no laboratório de informática sobre pintores que conheceram na aula passeio, ocasião em que foram ao Instituto Ricardo Brennand.
10. Inicia com tarefa de interpretação no quadro; faz questionamentos; faz correção coletiva.
11. Realiza prova com questões de compreensão para avaliação em Língua Portuguesa e pede que se concentrem; corrige as questões coletivamente; conversa com os estudantes sobre as diversas linguagens – formal, informal, regional e dá exemplos.

Percebemos, nas aulas da professora D, um investimento nos trabalhos em equipes, nas quais os estudantes conversam a respeito do texto a partir do qual realizam as atividades.

Nas aulas, observam-se também os questionamentos, que permitem o exercício da criticidade.

Muito positivo também o projeto desenvolvido pela turma, o de intercâmbio através de cartas. Nos momentos em que os alunos recebem as cartas, ficam radiantes, leem e elaboram as respostas com prazer, como pode ser visto no exemplo seguinte.

OBSERVAÇÃO Nº 6

O sujeito D iniciou a aula fazendo a chamada, e ao final da chamada, advertiu a classe para que se comportasse bem. Depois, entregou aos estudantes as cartas do projeto de intercâmbio. Os alunos ficaram muito felizes com o recebimento das correspondências e após a leitura elaborariam a carta-resposta. O tema desta carta foi o dia do amigo, devendo os alunos escrever seguindo a mesma temática.

O sujeito D chamou atenção quanto à estrutura da carta, que deveria conter no início, local e data e a saudação. Os estudantes demonstraram felicidade e agitação, nesse momento de elaboração do texto. Os estudantes com maiores dificuldades eram ajudados pela professora e se empenharam bastante na atividade, capricharam nas cartas, enfeitando com hidrocor, lápis de cera, desenhos, colaram figurinhas. Foi um momento muito interessante, em que foi possível observar que os estudantes escreveram para leitores reais, o que transformou a atividade em algo bastante significativo.

(....)

Segundo Bordini e Aguiar (1993), quando o ato de ler se configura como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura, e era isso que podia ser verificado durante as atividades do projeto, que eram a leitura das cartas que recebiam, e a elaboração das respostas.

Ainda a respeito do projeto, com o exercício de troca de cartas é possível compreender a língua como atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008). Isso quer dizer que, o projeto possibilitou a construção de vários conhecimentos a respeito da linguagem, bem como várias formas de interação.

Além desses conhecimentos, oportunizou ainda que fossem produzidos no ambiente escolar textos para leitores reais, fator de extrema importância para a formação de dois tipos de sujeitos: o sujeito-leitor e o sujeito-autor (MENDONÇA, 2001).

O tipo de atividade desenvolvida pela professora D oportuniza a escrita e leitura através de atividades significativas, em contextos reais de circulação de textos, contribuindo para a formação do leitor proficiente.

4. Considerações finais

A partir dos aspectos apresentados, constata-se que as docentes pesquisadas apresentaram diferentes perspectivas e formas de trabalho, proporcionando diferentes resultados, mas de maneira geral, apresentaram tentativas de realizar um trabalho de leitura e formação de leitores. A maior parte das docentes observadas unia a decodificação à produção de sentidos, realizando um trabalho de mediação entre os textos, os estudantes e a compreensão.

Dessa forma, proporcionaram aos alunos, paralelamente à decodificação, a vivência na sala de aula de diversas atividades que estimularam a interação com os textos, construindo e reconstruindo sentidos, e não meramente extraindo conteúdos.

Tendo em vista os resultados apresentados, e sendo o texto “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (Beaugrande, 1997, *apud* MARCUSCHI, 2008), reafirma-se o principal objetivo do ensino de língua materna: desenvolver nos estudantes a capacidade de produzir e compreender textos nas

mais diversas situações, desde os níveis mais elementares de ensino. Esse objetivo só pode ser alcançado mediante o trabalho do professor, visto que, na escola atua como o principal mediador entre os estudantes e os textos.

Referências

- ABREU, Márcia. Da maneira correta de ler: leituras das belas letras no Brasil colonial. In: ABREU, Márcia (Org). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.
- BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GREIMAS, A.J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2004.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- _____. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. IN: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística 2**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Publicado no Boletim da SEMTEC-MEC Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Ano 1 – Número 4 – junho/julho de 2000. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.htm>.> Acesso em: 02 mai. 2009.

- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, volume III século XX**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEITE, Tânia Maria Rios; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. IN: BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (Orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.