



PIBIC/CNPq/UFPG-2009

A DIDATIZAÇÃO DOS SABERES TEÓRICOS E EXPERIENCIAIS SOBRE LEITURA: A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana da Silva Gouveia¹, Maria do Socorro Paz e Albuquerque²

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a didatização de saberes teóricos e experienciais sobre leitura por parte de professores do ensino fundamental (7º e 8º ano) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN), em Campina Grande – PB. Tomando como base a concepção de leitura dos PCN-LP e do livro didático (sociointeracionista e do letramento), adotado na escola, constatamos que as práticas de leitura dos professores, em sala de aula, ainda se fundamentam numa concepção de leitura em que predomina a decodificação, com alguns avanços para o estudo dos gêneros textuais.

Palavras-chave: concepção de leitura, ensino fundamental, decodificação

ABSTRACT

This work aims to analyse the didactization of theoretical and experiential knowledge on reading involving elementary education teachers at the Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro's State School for Elementary and Secondary Education (PREMEN), in the City of Campina Grande, State of Paraíba. Having as a basis the PCN-LP's concept of reading and the school textbook as a sociointeractionist tool for literacy, we discovered that the teachers' reading practices, within the classroom, are still grounded on a concept of reading which entails text decoding, with a little improvement in the study of text genres.

Keywords: concept of reading, elementary education, text decoding

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a transposição didática de conhecimentos – aqui denominada de didatização de saberes – possibilitam refletir acerca da relação teoria e prática e sobre saberes docentes em campo de atuação profissional. Esses estudos apontam para a necessidade de discussão e de compreensão de como ocorrem as mudanças num dado saber teórico quando ele passa a ser objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula e de como outros saberes vindos de diversas esferas de conhecimento atuam sobre ele (BRONCKART & GIGER 1998, PERRENOUD, 2000, 2002). Já Tardif (2002), ao afirmar que o saber do professor é plural, aponta para a necessidade de se refletir acerca da abrangência do universo de saberes teóricos e da experiência prática do professor e de como outros saberes como os vindos das políticas públicas, da tradição escolar, dos livros didáticos, didatizam-se em sala de aula.

Buscando aprofundar essas questões, realizamos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN) o projeto de pesquisa *A didatização dos saberes teóricos e experienciais sobre leitura: a formação do leitor no ensino fundamental*, através do qual analisamos a didatização da concepção de leitura das professoras do EF nos fundamentando nas concepções de leitura presentes nos PCN-LP (sociointeracionista e sociohistórica) e no Livro Didático adotado na escola. Esse trabalho surgiu, quando, em contato com essa escola pública, articulávamos a regência de aulas para os alunos da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I no curso de Letras, e fomos convocados pelos professores de língua materna para discutirmos sobre as causas do desinteresse dos alunos pela leitura.

¹ Aluna do Curso de Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB. E-mail: mariana.ggouveia@gmail.com

² Letras, professora. Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB. E-mail: ms_paz@ig.com.br

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar quais as concepções de leitura didatizadas por professores de Língua materna de 7º e 8º anos e como ocorre essa didatização em sala de aula. Para isso, analisaremos 10 horas/aula de professores dos anos referidos e as respostas dadas por eles a um questionário aplicado. Esses dados serão confrontados para que se possa verificar se os saberes sobre leitura didatizados em sala de aula propiciam a formação de leitores competentes, já que numa sociedade letrada, fundamentada em práticas sociais de leitura e escrita, como a nossa, é imprescindível que haja, na educação, a preocupação primordial com a formação do leitor crítico, competente, como afirmam os PCN de Língua Portuguesa (LP), (1997).

METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo de nossa pesquisa era identificar as concepções de leitura didatizadas por professores do EF da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (mais conhecida como PREMEN), em Campina Grande-PB, realizamos, em março de 2009, a coleta de dados escritos (questionário) e gravados (10 horas/aula ministradas por professores do 7º e 8º anos), além da análise da concepção de leitura do LD adotado pela escola.

A perspectiva de análise e discussão dos dados em foco é de natureza interpretativista (MOITA-LOPES, 1994, 2003, p. 17-36). Desta forma, ela também se insere nas pesquisas qualitativas (DEMO, 2001) em educação, de base etnográfica, em que, segundo André (1995, p. 100-101), o observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas, mas compreender e descrever uma dada situação, revelando seus múltiplos significados.

As aulas gravadas foram ministradas por duas professoras, cada uma responsável por duas das turmas do 7º e 8º anos. Sendo assim, procederemos agora a uma descrição da situação que envolveu nosso trabalho – a saber, a escola, as turmas, as aulas assistidas e o livro didático utilizado pelas professoras.

As instalações da escola passaram por reforma recente e estão em perfeitas condições – salas com carteiras para todos os alunos, biblioteca, sala de leitura, laboratórios de ciências e informática – além de contarem, agora, com uma série de recursos – rádio própria, data show, TV, DVD, filmes e documentários, grande quantidade e variedade de livros na sala de leitura.

As turmas têm, em média, 37 alunos por sala, e a faixa etária de seus alunos varia: média de 13 e 14 anos de idade nas turmas de 7º e 8º anos, sendo que, nas turmas de 7º ano, encontramos maior quantidade de alunos de 11 e 16 anos estudando juntos. A maioria dos alunos das turmas analisadas demonstra desinteresse pelos estudos. Das quatro turmas trabalhadas, três apresentam péssimo comportamento, o que também dificultou bastante o nosso trabalho de gravação, comprometendo quase que totalmente as gravações de algumas aulas.

Devido à falta de professores de LP para o 6º ano, gravamos apenas as aulas de duas professoras (P1 e P2) em duas turmas de 8º ano (manhã) e 7º ano (tarde), respectivamente. Devido aos horários, coletamos mais dados gravados de P2 que de P1 (6 e 4 horas gravadas, aproximada e respectivamente).

As duas professoras têm características bem distintas. P1, professora das turmas de 8º ano, tem 42 anos e ensina há 25. Não é graduada na área de ensino de língua vernácula (é formada em Administração pela UEPB), mas cursou o Esquema I – Especialização que capacita profissionais de diversas áreas para o trabalho docente. Esse curso de especialização, segundo a professora, era constituído apenas de disciplinas na área de educação – preparação acerca de planejamento, metodologia, escolha de material didático etc. P1 ensina no PREMEN há seis anos. P2, por sua vez, tem 30 anos e ensina há nove. É formada em Letras pela UEPB e tem mestrado em Literatura pela UFCG. Há quatro anos ensina na escola pesquisada.

Antes da gravação de aulas de Língua Portuguesa, fizemos uma primeira abordagem junto às informantes mediante um questionário escrito, contendo seis questões. O objetivo deste era verificar os conhecimentos das professoras acerca do conceito de leitura adotado pelos PCN-LP e presente no LD adotado na escola (coleção *Tudo é Linguagem*; BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006). Com esses dados em mãos, pretendíamos também analisar como esses conceitos citados pelas professoras são didatizados em sala de aula, e se eles contribuem para a formação de leitores. A análise das respostas dos questionários será confrontada com os dados coletados em sala de aula, com o intuito de identificar também alguns dos problemas de desinteresse dos alunos pela leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nosso objetivo ao entrevistar as professoras, mediante questionário, era identificar quais os conhecimentos delas acerca dos conceitos de leitura que fundamentam os PCN-LP e o livro didático

adotado na escola (coleção *Tudo é Linguagem*³) e, posteriormente, analisar como essas professoras do EF didatizavam esses conceitos em sala de aula. Com esses dados em mãos, pretendíamos identificar como esses conceitos citados pelas professoras são didatizados e se eles contribuem para a formação de leitores. Antes das análises propriamente ditas, faz-se necessária uma breve explanação acerca do conceito de didatização de saberes, também chamada, por alguns autores, de transposição didática.

Os estudos sobre transposição didática se referem à passagem do saber científico, também chamado de saber erudito *savant* ou sábio (PAIS, 1999), ao saber a ser ensinado. Por saber científico entenda-se o saber produzido nas academias, instituições de produção científica e que é apresentado à comunidade científica através de artigos, teses, livros especializados e relatórios (CHEVALLARD, 1991). Os livros didáticos são exemplos de como se dá a transposição do saber científico *ao saber a ser ensinado*; também o são os programas e currículos escolares.

Como apontam Bronckart & Giger (1998), nesse processo de transposição, ocorre a mobilização de saberes, não só científicos ou de referência, mas outros saberes como os experienciais (TARDIF, 2002). Assim, o professor, ao transpor didaticamente um conceito em sala de aula, não mobiliza apenas saberes de referência, institucionalmente legitimados, mas saberes diversos. Sua prática lhe permite construir conceitos que já não são exatamente aqueles que vieram das fontes originais, onde o saber foi produzido, mas que são construídos na situação de ensino ao se juntarem a outros saberes. Todos esses saberes devem constituir o objeto de ensino/aprendizagem da formação profissional do professor (TARDIF, 2002; PENERROUD 2000, 2002). No presente trabalho, estamos utilizando o termo *didatização de saberes* (ao invés de transposição), por ser mais amplo ao incluir outros saberes e apropriado para designar o que acontece com um saber científico (no nosso caso, a concepção de leitura) ao ser objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Como já foi dito, nessa pesquisa, analisamos a didatização dos conceitos de leitura em turmas do 7º e do 8º anos do EF. Após a análise dos dados coletados (questionário e dados gravados), verificamos que as professoras dessas turmas, P1 e P2, didatizam saberes sobre leitura que vêm de duas fontes de saberes distintos; elas tanto didatizam uma concepção de base estruturalista (leitura como decodificação) quanto didatizam, em alguns momentos, concepções de leitura mais concernentes com as dos PCN-LP (sociointeracionista e sociohistórica, como veremos mais adiante). Embora seus conhecimentos acerca das diretrizes dos PCN-LP ainda sejam vagos, indefinidos, o que ficou demonstrado em uma das respostas do questionário aplicado, conforme demonstraremos. Na maioria das aulas gravadas, verificamos, em maior escala, a didatização de concepções estruturalistas de leitura, dado este que comprova uma das tendências do ensino da leitura na educação brasileira hoje (mais especificamente em muitas escolas públicas), conforme aponta Albuquerque (2007).

Para procedermos à análise, apresentaremos as concepções de leitura, didatizadas pelas professoras, que podem ser identificadas em duas categorias distintas:

Didatizando a concepção de base estruturalista de leitura

Como dissemos acima, as professoras apresentam, em suas atividades, concepções de bases estruturalistas no trabalho com a linguagem. Um exemplo dessa perspectiva, ou seja, do ensino da leitura como decodificação, se caracteriza pelo fato das professoras enfatizarem tanto a busca de informações explícitas no texto como a leitura oralizada do aluno (decifração do código escrito). Nessa concepção, o leitor é considerado proficiente quando, por exemplo, lê alto, fluentemente e pronunciando corretamente todas as palavras. Essas atividades eram constantes. O comentário, a seguir, é um dos vários exemplos em que P1, após ouvir a leitura feita pelos alunos, apenas avalia a oralização do texto escrito:

(...)P1: olha/ o que eu estou notando é que/ vocês/ não estão prestando atenção/ quando estão lendo/ sem [incompreensível] / estão lendo muito baixo/ estão lendo palavras/ que não está/ ó/ a/ palavra/ vocês estão lendo outra completamente diferente/ vamos prestar mais atenção quando estiverem lendo/ certo/ diz (...) (P1, aula 1, 8º ano, 27/03/09)

Com isto, não estamos querendo afirmar que o professor não deva fazer esse tipo de atividade, mas que ela não deve ocorrer isolada da compreensão, apenas para checar a oralização do texto escrito. A

³ De autoria de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, essa coleção tem proposta de trabalho diferente daquelas que nortearam o trabalho tradicional com a língua portuguesa no Brasil (a ênfase no ensino da gramática tradicional). A coleção propõe, no manual do professor (MP), um ensino de língua pautado nos PCN-LP, em que o trabalho com a linguagem é feito de forma mais abrangente e complexa, visando à formação de sujeitos letrados. A concepção de leitura adotada se fundamenta no sociointeracionismo histórico, e as atividades ao longo dos volumes e das séries são organizadas segundo a metodologia de seqüências didáticas, que pressupõe a progressão, no caso dessa coleção, o aprofundamento do trabalho com os gêneros textuais ao longo das séries. Quanto às atividades de interpretação textual, essas se baseiam na abordagem metodológica dos níveis de proficiência e se dividem em três etapas: a compreensão imediata (mais superficial), a interpretação propriamente dita (reordenação das idéias e realização de inferências) e a extrapolação e crítica (abordagem crítica do texto; "leitura de mundo").

leitura em voz alta deve ter uma finalidade prática, além de se conceder ao aluno tempo para treiná-la silenciosamente antes da oralização. Essa prática se repetia em várias aulas; às vezes P1 pedia para que os colegas avaliassem a leitura do outro deixando os alunos mais inibidos, sem querer participar da atividade. A ênfase nessa prática evidencia uma limitação do trabalho em sala de aula realizado por P1, visto que, conforme apontam os estudos sobre leitura, feitos nos últimos cinquenta anos, ler é muito mais que decifrar e extrair sentido. Ler é atribuir sentidos (psicolingüística), interagir com textos (interacionista). Ler implica, principalmente, em saber usar a tecnologia da leitura e da escrita para atender às necessidades sociais do leitor, enquanto sujeito inserido num contexto (perspectiva do letramento) e saber interpretar o mundo relacionando o sentido a aspectos sociais, históricos e ideológicos, dando conta das relações que se estabelecem entre os gêneros textuais, nas esferas sociais, considerando a enunciação com suas imbricações histórica, ideológica e discursiva (visão sócio-histórica). A oralização do escrito, mostrada no exemplo acima, deve ser apenas um dos procedimentos utilizados pelo aluno no ato da leitura, como é dito pelos PCN-LP (1997, p. 53).

Outra característica da didatização da concepção estruturalista de leitura é a presença da leitura única, ou seja, o monopólio da interpretação do texto por parte do professor. Os alunos não participam da construção da compreensão do texto, mas o recebem de forma “empacotada” do professor. No ensino de leitura, uma visão monopolizada do conhecimento resulta numa prática na qual a única interpretação adequada de um texto é a do professor e, conseqüentemente, as respostas corretas de atividades que pressupõem interpretação textual só são dadas pelo professor, o qual, geralmente, adquire essas informações no LD adotado, não considerando as possíveis leituras feitas pelos alunos. Exemplo disso é a resolução de uma atividade do LD por parte de P1. Nessa aula, a professora devolveu aos alunos as respostas de uma atividade de reorganização textual, na qual os alunos teriam que colocar, na ordem correta, oito parágrafos do texto *O cavalo de madeira*⁴, com exceção do primeiro e do último parágrafo. Os alunos já haviam respondido essa atividade anteriormente. Para a correção, eles foram organizados em duplas, e cada dupla ficou responsável por corrigir a atividade de outra dupla. P1 realiza a correção de modo que os alunos não têm oportunidade de questionar o porquê das respostas dadas pela professora (respostas essas presentes no LD da professora):

[...]
P1: [...]no quinto parágrafo/ então diga aí sua resposta...
P1: como?
[resposta do aluno – e só se acalmaram (oitavo parágrafo)]
P1: olha/ está errado né/ é/ o quinto parágrafo/ aqui/ como ficou o seu
A8: numa/ noite/ sem/ lua
P1: então vai ser/ numa/ numa/ numa/ noite sem lua
P1: [...] / pronto/ acertaram muito?! acertaram/ faça aqui/ sexto parágrafo/ pela/ pela manhã/
está certo/ pela manhã
A9: os troianos/ os troianos
P1: deixa eu olhar
P1: E*⁵/ E não/ E*/ vamos agora para o sétimo parágrafo
A10: Demódoco começou contando que/ apesar do cerco...
P1: continua aí
A11: e só se acalmaram quando uma voz grave...
P1: é não/ mas/ muito bem/ bote/ no sétimo/ mas o que fazer/ mas/ o que/ fazer
P1: olha/ certo/ agora vamos para o/ oitavo/ é/ aqui/ e só se/ acalmaram...
[...] P1: Então os troianos/ deixaram-se...
P1: deixaram/ certo/ vá/deixaram/ traço/ vírgula/ se persuadir / e o último/ aqui/ é/ o último/
esse vai ficar qual?! assim/ que perceberam...
[...](P1, aula 1, 8º ano, 27/03/09)

Com essa prática, P1 acaba por assumir uma postura de apenas determinar se o parágrafo indicado pelos alunos, ou seja, a interpretação feita por eles está certa ou errada, sem que haja a compreensão por parte deles do porquê da ordem de cada parágrafo do texto para a sua coerência. Desse modo, não possibilita uma reflexão acerca da compreensão textual. Esse é um exemplo de que a concepção de leitura didatizada por P1 enfatiza apenas a leitura única, como também quanto a atuação do professor pode se mostrar limitada para a formação do leitor.

Entretanto, essas práticas de P1 não condizem com a resposta dada por ela à primeira pergunta do questionário, na qual afirmou conhecer o conceito de leitura adotado pelos PCN-LP, e apresentou uma resposta *ipsis literis* desses documentos:

⁴ HOMERO. Odisséia. Recontada por Roberto Lacerda. In: BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 7ª série. São Paulo: Ática, 2006, p. 32-33. (trecho adaptado para fins didáticos). Ver texto em Anexo I.

⁵ As letras seguidas de asteriscos substituem, nas transcrições, os nomes de alunos e professoras.

1- Você conhece o conceito de leitura adotado pelos PCN-LP? Em caso afirmativo, explicita-o.

Resposta: Sim. Nos P.C.N. – Língua portuguesa o orientador da aprendizagem independente do nível de conhecimento prévio, deve usar uma metodologia adequada proporcional às condições necessárias para que o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, para que assuma o seu papel como cidadão e/ou cidadã, para que possa produzir textos eficazes nas mais variadas situações, tornando-os através da leitura do mundo globalizado um indivíduo consciente de seus direitos e deveres na sociedade.

Isto também pode significar que conhecer a teoria não implica em saber didatizá-la em sala de aula. Por outro lado, ao ter respondido o questionário em casa, possivelmente P1 pode ter consultado os PCN-LP antes de respondê-lo, resultando numa resposta precisa, mas não fundamentada em seus saberes experienciais de sala de aula. Sua didatização não condiz com que os PCN-LP postulam para o modelo interativo, no qual o professor tem o papel de mediador do processo de compreensão textual. Cabe-lhe, dentre outras atividades, fazer questionamentos que proporcionem aos alunos a interação com o texto, além de lhes possibilitar a utilização das estratégias cognitivas⁶ e metacognitivas⁷ para as atividades de compreensão textual. P1 desconsidera a capacidade de reflexão dos alunos quando não demonstra a coerência do texto através da relação de significação entre os parágrafos.

Outra abordagem também de caráter estruturalista de leitura se dá quando P2, professora das turmas de 7º ano analisadas, aplica uma atividade de leitura que, embora vise desenvolver a competência leitora dos alunos, acaba enfatizando a quantidade de livros lidos, sem a preocupação com a reflexão crítica do que se lê. Isso ocorreu quando P2 realizava, uma vez por semana, aulas em que os alunos liam livros disponíveis na sala de leitura, livros esses escolhidos por eles próprios. Após a leitura de cada livro, o aluno preenchia uma ficha de leitura⁸, respondendo a perguntas que, em sua maioria, eram objetivas (nome do autor, do livro, gênero do livro) ou muito pessoais (se o aluno gostou ou não do livro lido, a que faixa etária aconselharia, por exemplo). Nessa ficha não havia nenhuma pergunta que levasse os alunos a pensar sobre o(s) sentido(s) do que eles liam. Após essa atividade, que ocorria na sala de leitura, cada aluno apresentava para a turma um dos livros lidos, respondendo, perante a classe, as perguntas da ficha de leitura. Todas as fichas preenchidas pelos alunos eram reunidas em um trabalho e entregues à professora para nota. Embora permita uma certa fluência em leitura, essa atividade acaba não proporcionando a formação do leitor competente, segundo os PCN-LP, por não permitir a construção de outros sentidos por parte do aluno, uma vez que não havia interação e reflexão entre os saberes dos alunos e os do professor.

Didatizando as abordagens sociointeracionista e sociohistórica

A segunda categoria aqui analisada tem como base a didatização de saberes vindos de outra concepção de leitura. Apesar de ainda apresentar um trabalho com a linguagem baseado quase exclusivamente no LD, essa concepção didatizada por P2 se identifica com as práticas sociointeracionistas de leitura. Nessas práticas, o leitor é ativo, dinâmico, cabendo-lhe inferir o sentido no processo de compreensão do significado daquilo que lê, ainda que o texto direcione de uma forma ou de outra a significação. Exemplo este encontrado ao realizar atividades de leitura interativa, na qual os alunos participam e comentam o que lêem com o professor, fazendo relação, de certa forma, com sua realidade. Ao realizar atividades de leitura do LD com seus alunos, P2 os encaminha a refletirem e entenderem os sentidos do texto. Para tanto, P2 questiona os alunos de modo a instigá-los para que possam ver outros sentidos nos textos lidos.

No exemplo a seguir, P2 ao fazer uma atividade oral de leitura interativa, questiona sobre a função social do gênero textual lido. Nessa aula, foi realizada a leitura da poesia concreta “Tipo assim, Clarice Bean”, presente do LD⁹, em que uma menina comenta sobre sua aula de natação:

P2: antes de/ F* ler/ eu queria perguntar o seguinte/ pra quê serve um texto como esse?/
pra quê/ serve/ um texto como esse?
A6: pra interpretar

⁶ As estratégias cognitivas referem-se às operações inconscientes realizadas pelo leitor para atingir algum objetivo de leitura e desenvolvem nele habilidades verbais da língua, como, por exemplo, o fatiamento sintático do texto por parte do leitor para uma melhor compreensão.

⁷ As estratégias metacognitivas são operações (não regras) realizadas pelo leitor com algum objetivo específico, tendo sobre elas controle consciente. Isso quer dizer que o leitor é capaz de dizer e explicar a sua ação, como por exemplo, ir ao dicionário quando não entende o sentido de uma palavra ou ainda voltar e reler uma frase, fazendo algo para vencer o obstáculo da não compreensão (KLEIMAN, 1993, p. 50).

⁸ Ficha de leitura em Anexo II.

⁹ CHILD, Lauren. Tipo assim, Clarice Bean. In: BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 6ª série. São Paulo: Ática, 2006, p. 80-81. O texto é um diário em forma de poesia concreta que narra um dia no qual a protagonista, Clarice Bean, vai para a aula de natação. Ver texto em Anexo III.

P2: pra interpretar?/ quê mais?
P2: pra/ pra/ o quê mais que serve?
A7: pra ler
[...] A8: já sei/ é uma poesia
P2: e serve pra quê?
[respostas simultâneas dos alunos – incompreensível]
P2: mas pra quê?/ pra quê/ na vida da gente?
A9: empolgar
[respostas incompreensíveis dos alunos]
P2: pra salvar alguém?/ pra gente fazer um bolo?
[...] P2: quando a gente lê poema a gente lê pra ter cuidado com a piscina?¹⁰
[conversas dos alunos – incompreensível]
P2: quem acha/ quem sabe dizer/ pra que serve/ um poema como esse ou como qualquer outro?
[respostas dos alunos – incompreensível]
A10: pra gente/ sonhar
P2: pra gente sonhar?
A11: pra sentir o poema
P2: pra sentir/ o poema?/ a gente sente o quê com esse poema?
A12: sente que tá se afogando
P2: quem aqui se sentiu como se estivesse se afogando?
[...] P2: ó/ vou perguntar a vocês/ uma receita/ de bolo/ serve pra quê?/ pra gente/ o leitor ler/ e fazer o bolo/
A8: pra assar/ e depois comer
P2: e depois comer obviamente/ uma notícia de jornal serve pra quê?
[respostas simultâneas dos alunos – incompreensível]
P2: pra o leitor ler/ e ficar informado/ e saber o que aconteceu na atualidade
A9: se uma pessoa morreu
P2: se uma pessoa morreu
A9: se o outro matou
P2: se o outro matou
A9: se assaltou
P2: se assaltou
P2: tudo a gente fica sabendo/ né?
[...] P2: mas/ justamente/ um poema/ como esse aqui/ a gente lê para...
A8: pra entender/ para/ sei não
P2: por quê?
[muito barulho – incompreensível]
P2: todo poema tem que ser lido para explicar?/ é obrigado M*estar em casa/ pegar um livro/ pra ler um poema/ ele é obrigado a explicar?
A14: não
P2: R*/ [incompreensível]/ se M* tá em casa/ [incompreensível]/ se ele pegar um poema pra ler em casa/ aí ele vai ler/ ele é obrigado a entender?
A8: eu não!
P2: então ele pegou pra ler por quê?
[...] (P2, aula 3, 7º ano, 28/04/09)

Nesse trecho da aula, podemos identificar também a presença de saberes relacionados a uma das concepções basilares de leitura dos PCN-LP, a perspectiva sociohistórica de língua. Para que haja ensino de língua (e, no caso, de leitura) em conformidade com essa perspectiva, é necessário que o aluno entre em contato com vários gêneros textuais que circulam na sociedade, de modo que possa compreendê-los (e, posteriormente, produzi-los) em seu contexto de circulação. Ao citar, em sua explicação, as funções sociais de alguns gêneros textuais como receita de bolo e notícia, P2 tenta mostrar aos alunos que os textos têm objetivos, finalidades e usos característicos dentro da sociedade, ao mesmo tempo P2 quer deles a compreensão da função social da poesia. A concepção sociohistórica norteia, em vários momentos, as atividades de P2, que a didatiza, em sua aula – embora ela tenha afirmado, no questionário, desconhecer o conceito de leitura adotado pelos PCN-LP:

1- Você conhece o conceito de leitura adotado pelos PCN-LP? Em caso afirmativo, explicito-o.

Resposta: Não me lembro exatamente. Mas deve ser algo relacionado à leitura de mundo.
(resposta da 1ª pergunta do questionário)

¹⁰ Devido ao barulho e às conversas dos alunos, o trecho acima transcrito ficou bastante comprometido, principalmente na fala dos alunos. Apesar disso, podemos recuperar boa parte das respostas dos alunos pelas falas de P2, que repetia as respostas dadas por eles – algumas delas, inclusive, dadas em tom de brincadeira.

A concepção sociohistórica presente na atividade acima descrita permite ao aluno ampliar seu nível de letramento social. P2 está preocupada em fazer os alunos entenderem a função social da poesia. Segundo os PCN-LP, *Letramento* “é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (...)” (PCN-LP, 1997, p. 23; SOARES, 1986). A partir dessa perspectiva, os Parâmetros mostram que uma das funções sociais da escola é a formação de cidadãos críticos e atuantes que sabem se utilizar das práticas sociais da leitura e da escrita. Para tanto, a leitura deve ser concebida como atividade social básica que permite ao sujeito atuar na sociedade ao “dominar” a linguagem (com seus gêneros e discursos), tendo, dessa forma, acesso à linguagem do poder para nela interferir, utilizando-a em seu benefício. Os Parâmetros também enumeram os fatores que corroboram conjuntamente na construção do sentido de um texto e que são importantes para a formação do leitor – atribuições do gênero, do suporte, do sistema de escrita, dentre outros. O conhecimento sobre gêneros textuais e os portadores em que os textos se apresentam são especificados como condições para que a leitura não seja apenas decodificação, mas compreensão a partir do uso dos textos nas diversas instâncias sociais. Tudo isso, permite-nos concluir que o ensino/aprendizagem da leitura não deve ser abordado apenas em seu aspecto cognitivo.

No que diz respeito ao conceito de leitor competente, tanto P1 quanto P2, ao responderem a questão sobre esse tema (pergunta nº 4 do questionário), demonstraram ter conhecimento, de certa forma, do que significa formar um leitor competente, vejamos o que elas afirmaram:

P1: É preparar o cidadão ou cidadã para ler e interpretar textos nas mais diversas situações, interagindo e compreendendo sua postura ética numa sociedade globalizada.

P2: Formar um leitor competente é ajudá-lo a, sozinho, interpretar os diversos gêneros textuais presentes em nossa sociedade.

As respostas das professoras estão de acordo com o que é dito nos PCN-LP. Os Parâmetros definem leitor competente como sendo aquele que entende o que lê, não apenas decodifica, lê o que está implícito, sabe que o texto estabelece relações intertextuais e pode ter vários sentidos, múltiplas significações. Seguindo essa linha, os PCN-LP também explicitam o que é formar escritores competentes; por escritor competente, deve-se entender aquele que utiliza a escrita não como profissionais habilitados para utilizá-la como instrumento de trabalho, mas como pessoas capazes de escrever com eficácia, com a capacidade de atender às suas necessidades sociais enquanto sujeitos e que essa competência está diretamente relacionada com a leitura. Assim sendo, é papel da escola formar um leitor que tenha participação social, isto é, que seja capaz de interpretar e produzir textos que atendam às suas necessidades sociais, exercendo a sua cidadania.

O que observamos nas respostas das professoras é que elas já demonstram conhecer saberes tanto relacionados às concepções sociointeracionista e sociohistórica presentes nos PCN-LP, embora esses saberes ainda não sejam didatizados completamente em sala de aula.

CONCLUSÕES

O nosso trabalho de pesquisa nos permitiu elaborar algumas considerações acerca dos saberes sobre leitura didatizados pelas professoras P1 e P2. Pudemos observar que a didatização da concepção estruturalista ainda é predominante nas práticas educativas das professoras pesquisadas, sobretudo nas práticas de P1. A ênfase na decodificação do escrito presente nas atividades de leitura, em sala de aula, mostra-se como fator desestimulante para os alunos, não desenvolvendo o prazer pela leitura, fato esse justificado também pelo contato quase que exclusivo com leituras do LD, com assuntos atemporais, sem muita relação com a realidade deles. Através dessa abordagem, os alunos aprendem que ler bem é ler alto, fazendo as pausas de acordo com a pontuação do texto e pronunciando corretamente as palavras (evidentemente habilidade necessária para um leitor proficiente), porém a didatização dessa abordagem deixa lacunas ao não desenvolver a capacidade de reflexão crítica trazida por outras concepções de leitura.

Outra consideração que podemos observar e que advém da concepção estruturalista é o fato de os alunos não serem motivados a conceber as finalidades sociais da leitura, acabando por concebê-la apenas como atividade obrigatória a ser feita em sala. Essa prática dificulta a formação de leitores competentes, visto que uma das condições para que isso ocorra é a presença do trabalho sistemático com a leitura, tendo como ponto de partida as necessidades e interesses de leitura dos alunos e a formação da cidadania, atividades essas que desencadeiam a motivação do próprio indivíduo em relação à leitura, tanto na escola como na sua vida em sociedade.

Apesar da concepção estruturalista ainda ter grande força no ensino de leitura, verificamos também alguns progressos quanto à didatização de concepções de leitura concernentes com os PCN-LP, progressos esses verificáveis nas atividades de P2. A professora, além de didatizar saberes estruturalistas do trabalho com a linguagem, também didatiza saberes de caráter sociointeracionista e sociohistórico, ao

realizar atividades nas quais proporciona a construção conjunta de sentidos e a discussão acerca da funcionalidade dos gêneros textuais dentro da sociedade, embora de forma superficial.

No que diz respeito ao objetivo de nosso estudo, podemos afirmar que, apesar de nosso *corpus* ser limitado, conseguimos perceber que a predominância da didatização de concepção de base estruturalista é uma das grandes causas da pouca eficácia do trabalho com leitura realizado na escola estudada. As professoras pesquisadas raramente utilizam a sala de leitura e, quando a utilizam, o fazem com objetivos que não contribuem o estímulo da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores competentes segundo os Parâmetros, conforme constatamos na atuação de P2.

Com este breve estudo, esperamos poder contribuir para a compreensão e reflexão sobre a relação entre o professor e os saberes que ele mobiliza em sala de aula, como também sobre a complexidade do que significa o ensino/aprendizagem de leitura e, em particular, ao compromisso, de nós professores, com a formação de leitores competentes.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela bolsa concedida; à Unidade Acadêmica de Letras, na pessoa da Prof.^a Dra. Maria do Socorro Paz e Albuquerque, pela proposta de trabalho e pela orientação e estímulo constantes durante esta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz. A didatização do conceito de leitor competente dos PCN-LP no Programa Parâmetros em Ação: mobilizando saberes teóricos e experienciais. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 6, n. 1, p. 110-128, 2007.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem** (livro do professor). 6ª série. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J-P; GIGER I. P. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Practiques**, Metz, n. 97-98, p. 35-58, jun. 1998.

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.

KATO, Mary A. **O Aprendizado da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**. Ensino e Pesquisa. Campinas, Pontes, 1989.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, ano 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 17-36.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes**; Formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXO I

O CAVALO DE MADEIRA¹¹

Homero

Recontado por Roberto Lacerda

Assim que terminou o banquete, Demódoco pegou a cítara e preparou-se para iniciar o seu canto. Iria falar do célebre cavalo de madeira, o mais engenhoso de quantos ardis elaborou o astuto Ulisses.

Numa noite sem lua, os gregos empurraram a imensa máquina de guerra para perto das muralhas, levando em seu ventre oco um grupo de valorosos guerreiros comandados por Ulisses, e voltaram rapidamente para as naus.

Então os troianos deixaram-se persuadir e concordaram em puxar o enorme monumento para dentro da cidade. Cumprida a penosa tarefa, deram vazão ao júbilo festejando o fim da guerra até o anoitecer, quando, extenuados pelos excessos das comemorações, se recolheram aos lares, certos de que as agruras e os sofrimentos haviam terminado e de que no dia seguinte a vida retomaria o seu curso normal. Os gregos não esperavam outra coisa.

Então construiu-se um cavalo de madeira, grande o bastante para abrigar em seu bojo uma pequena tropa de guerreiros armados. Esse cavalo, deslizando sobre rodas, à semelhança de outros engenhos bélicos, tornou-se obra de arte tão perfeita que deu aos troianos a ilusão de se tratar de uma estátua votiva. O plano de Ulisses previa também que os gregos atuassem fogo às suas tendas e se retirassem para as naus, simulando uma retirada.

Demódoco começou contando que, apesar do cerco implacável e das duras perdas que eram impostas à Tróia, essa cidade ainda resistia. Os chefes gregos, por sua vez, já estavam quase sem esperança de conquistá-la pela força das armas e por isso resolveram aceitar a sugestão do mais ardiloso de seus heróis, o ladino Ulisses, que imaginara um audacioso estratagema para tomar a cidade.

Mas, em vez de partirem na direção da Grécia, os barcos ancoraram numa ilha vizinha, fora do alcance dos olhos inimigos.

E só se acalmaram quando uma voz grave se sobrepôs às outras e, impondo silêncio, disse em tom autoritário que o cavalo era uma dádiva oferecida aos deuses. Seria um sacrilégio atentar contra a sua integridade!

Mas o que fazer com aquele objeto estranho e de proporções desmesuradas? Destruí-lo a golpes de machado? Empurrá-lo para o alto de um rochedo e precipitá-lo montanha abaixo? Comprimidos dentro do cavalo, Ulisses e seus companheiros ouviam aterrorizados os gritos dos troianos.

Pela manhã, os troianos surpreenderam-se ao topar com aquele gigantesco cavalo de madeira diante das portas da cidade. E mais surpresos ficaram quando viram vazio o local onde na véspera se erguia o acampamento dos gregos. Alongaram os olhos para a praia e, não avistando as naus inimigas, abriram as portas para sair e comemorar a suposta vitória. A euforia tomou conta de todos os troianos, que se puseram a cantar e a dançar como loucos em torno do cavalo.

Assim que perceberam que não havia mais ninguém por perto, deixaram o esconderijo e foram abrir as portas da cidade para os companheiros, que, protegidos pelas trevas da noite, haviam retornado das naus. Foi uma terrível carnificina! Os troianos acordavam estremunhados de sono e eram mortos sem piedade...

O CAVALO DE MADEIRA¹²

Assim que terminou o banquete, Demódoco pegou a cítara e preparou-se para iniciar o seu canto. Iria falar do célebre cavalo de madeira, o mais engenhoso de quantos ardis elaborou o astuto Ulisses.

Demódoco começou contando que, apesar do cerco implacável e das duras perdas que eram impostas à Tróia, essa cidade ainda resistia. Os chefes gregos, por sua vez, já estavam quase sem esperança de conquistá-la pela força das armas e por isso resolveram aceitar a sugestão do mais ardiloso de seus heróis, o ladino Ulisses, que imaginara um audacioso estratagema para tomar a cidade.

Então construiu-se um cavalo de madeira, grande o bastante para abrigar em seu bojo uma pequena tropa de guerreiros armados. Esse cavalo, deslizando sobre rodas, à semelhança de outros engenhos bélicos, tornou-se obra de arte tão perfeita que deu aos troianos a ilusão de se tratar de uma estátua votiva. O plano de Ulisses previa também que os gregos atuassem fogo às suas tendas e se retirassem para as naus, simulando uma retirada.

Numa noite sem lua, os gregos empurraram a imensa máquina de guerra para perto das muralhas, levando em seu ventre oco um grupo de valorosos guerreiros comandados por Ulisses, e voltaram rapidamente para as naus.

¹¹ Com a mesma ordem de parágrafos apresentada no LD.

¹² Com a ordem dos parágrafos corrigida.

Mas, em vez de partirem na direção da Grécia, os barcos ancoraram numa ilha vizinha, fora do alcance dos olhos inimigos.

Pela manhã, os troianos surpreenderam-se ao topar com aquele gigantesco cavalo de madeira diante das portas da cidade. E mais surpresos ficaram quando viram vazio o local onde na véspera se erguia o acampamento dos gregos. Alongaram os olhos para a praia e, não avistando as naus inimigas, abriram as portas para sair e comemorar a suposta vitória. A euforia tomou conta de todos os troianos, que se puseram a cantar e a dançar como loucos em torno do cavalo.

Mas o que fazer com aquele objeto estranho e de proporções desmesuradas? Destruí-lo a golpes de machado? Empurrá-lo para o alto de um rochedo e precipitá-lo montanha abaixo? Comprimidos dentro do cavalo, Ulisses e seus companheiros ouviam aterrorizados os gritos dos troianos.

E só se acalmaram quando uma voz grave se sobrepôs às outras e, impondo silêncio, disse em tom autoritário que o cavalo era uma dádiva oferecida aos deuses. Seria um sacrilégio atentar contra a sua integridade!

Então os troianos deixaram-se persuadir e concordaram em puxar o enorme monumento para dentro da cidade. Cumprida a penosa tarefa, deram vazão ao júbilo festejando o fim da guerra até o anoitecer, quando, extenuados pelos excessos das comemorações, se recolheram aos lares, certos de que as agruras e os sofrimentos haviam terminado e de que no dia seguinte a vida retomaria o seu curso normal. Os gregos não esperavam outra coisa.

Assim que perceberam que não havia mais ninguém por perto, deixaram o esconderijo e foram abrir as portas da cidade para os companheiros, que, protegidos pelas trevas da noite, haviam retornado das naus. Foi uma terrível carnificina! Os troianos acordavam estremunhados de sono e eram mortos sem piedade...

ANEXO II

FICHA DE LEITURA ELABORADA POR P2

Escola EEFM Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Jacklaine Almeida

Turno: tarde

Ano: 7º

Turma: B

Aluno (a): _____ Nº: _____

FICHA DE LEITURA

- 1- Nome do livro.
- 2- Nome do autor do livro.
- 3- Data de início e término da leitura do livro.
- 4- Gênero textual a que pertence o livro.
- 5- Gostou do livro lido? O que mais e menos gostou?
- 6- Você teve dificuldade na compreensão da leitura?
- 7- Indicaria o livro a alguém? Quem? Por quê?
- 8- A leitura do livro trouxe alguma contribuição para sua vida?

ANEXO III

TIPO ASSIM, CLARICE BEAN

Tipo assim, Clarice Bean

Lauren Child

Na quinta-feira eu tenho natação. Eu não gosto de ir – a água é meio fria. Só vou porque a gente ganha batata frita depois.

Não sou boa nadadora. Não consigo mergulhar de pijama e buscar um tijolo lá no fundo. Betty consegue.

Mas também não sei por que a gente precisa aprender a salvar um tijolo do fundo da piscina, estando de pijama. Duvido que algum dia a gente esteja de pijama e precise salvar alguma coisa.

A Betty tem aqueles superóculos de natação e tudo mais, e pode até virar uma nadadora olímpica. Ela já ganhou uma medalha.

O Roberto-Sem-Alça só consegue nadar em estilo cachorrinho. Espira água pra todo lado, e às vezes vai arrastando os pés no fundo da piscina.

Meu estilo de mergulho é me jogar com os braços bem esticados, mas funciona. O prof. Pedro disse que o nome técnico do meu estilo é "barriguda".

O prof. Pedro está meio chateado hoje porque

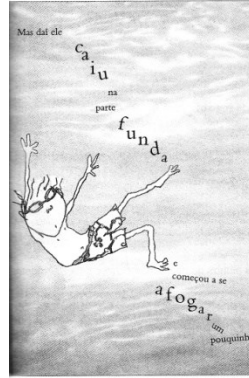
a Betty não veio no treino de natação, e ela é a esperança da nossa equipe.

Eu também estou um pouco chateada, porque sinto falta da Betty.

Não faço a menor idéia de onde ela está.

A única coisa interessante que aconteceu hoje é que o Carlinhos correu atrás do Tobias em volta da piscina,

tentando abaixar o calção dele, de brincadeira.



e o prof. Pedro teve de arrancar os sapatos e mergulhar de cabeça!

E aí falou, "É por isso que temos uma regra que diz: nada de brincadeiras estúpidas na piscina!"

Da próxima vez o Carlinhos não vai ter tanta sorte. Ele vai ver só."



CHILD, Lauren. Tipo assim, Clarice Bean. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, 2004. p. 67-71. Ilustr. da autora.

Tipo assim, Clarice Bean

Lauren Child

Na **quinta-feira** eu tenho natação. Eu não gosto de ir – a água é meio fria. Só vou porque a gente ganha batata frita depois.

Não sou boa nadadora. Não consigo mergulhar de pijama e buscar um tijolo lá no fundo.
A Betty consegue.

Mas também não sei por que a gente precisa aprender a salvar um tijolo do fundo da piscina, estando de pijama. Duvido que algum dia a gente esteja de pijama e precise salvar alguma coisa.

É uma emergência muito rara.

A Betty tem aqueles superóculos de natação e tudo mais, e pode até virar uma nadadora olímpica. Ela já ganhou uma medalha.

O Roberto-Sem-Alça só consegue nadar em estilo cachorrinho. Espirra água pra todo lado, e às vezes vai arrastando os pés no fundo da piscina.

Meu estilo de mergulho é me jogar com os braços bem esticados, mas funciona. O prof. Pedro disse que o nome técnico do meu estilo é "barrigada".

O prof. Pedro está meio chateado hoje porque

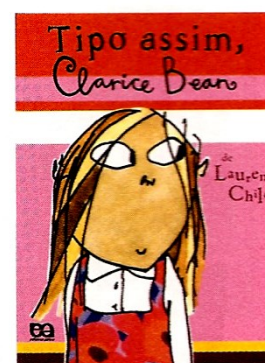
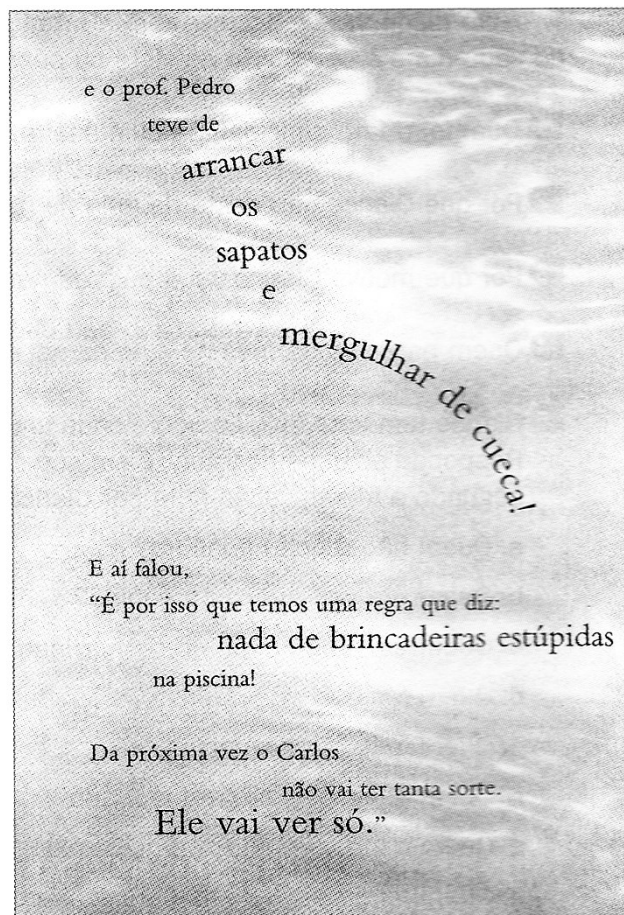
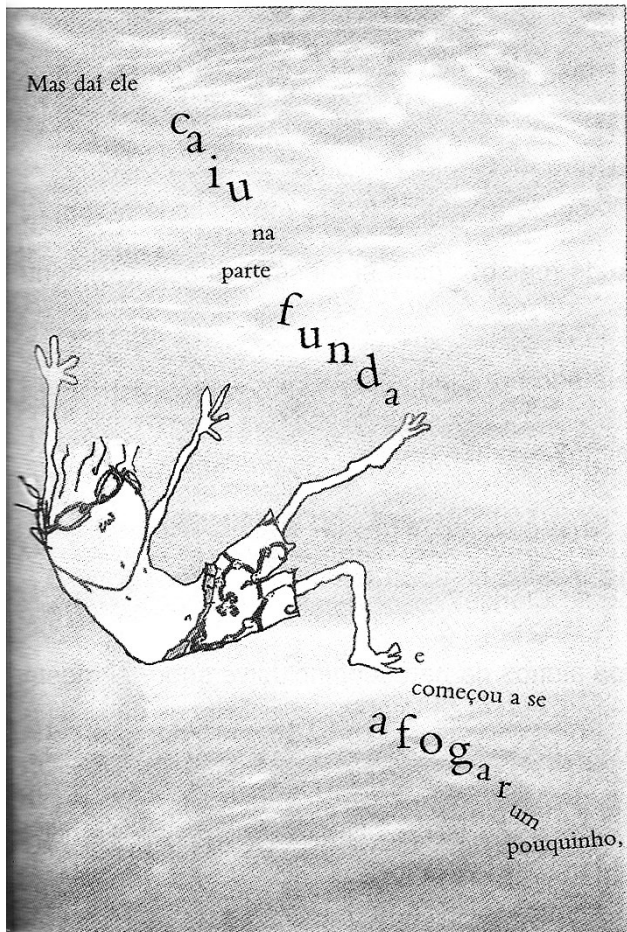
a Betty não veio no treino de natação, e ela é a esperança da nossa equipe.

Eu também estou um pouco chateada, porque sinto falta da Betty.

Não faço
a menor idéia
de onde ela está.

A única coisa interessante que aconteceu hoje é que o Carlinhos correu atrás do Tobias em volta da piscina,

tentando abaixar o calção dele, de brincadeira.



CHILD, Lauren. *Tipo assim, Clarice Bean*. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, 2004. p. 67-71. Ilustr. da autora.