

# *Práticas de leitura na escola: concepções e abordagens*

READING PRACTICE IN THE SCHOOL: CONCEPTS AND APPROACH

Maria de Fátima Silva dos **SANTOS** \*

**Resumo:** Este artigo visa problematizar o lugar ocupado pela leitura no ensino de língua materna. Para tanto, ao longo desse estudo, buscamos responder às seguintes questões: Por que a leitura é trabalhada na escola com o único objetivo de ensinar a ler? Por que se ensina uma única maneira de ler se os leitores fazem usos de diferentes modalidades em função dos objetivos que se pretendem alcançar? Esse trabalho encontra-se fundamentado em autores como Lerner (2002), Kleiman (2007) e Geraldi (1997). Os resultados indicam que ainda persiste uma prática de atividade de leitura centrada nas habilidades de decodificação da escrita.

**Palavras-chave:** Leitura; Concepções de leitura; Ensino de língua materna.

**Abstract:** This article intends to discuss the reading in the teaching of mother language. However, throughout this study, we sought to answer the following questions: Why the reading is worked in the school with the only aim of teaching to read? Why is taught only one way of reading if the readers use different forms according to the goals they want to reach? This paper is supported on authors as Lerner (2002), Kleiman (2007) and Geraldi (1997). The results still point that there is a practice of reading activities still centered in mechanical skills of coding writing.

**Key-words:** Reading; Reading concept; Mother tongue teaching.

---

\*Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN. Professora de Língua Portuguesa na rede pública municipal de ensino na cidade de Santa Cruz/RN. Contato: fatimasena2006@yahoo.com.br.

## Introdução

O objetivo deste trabalho é problematizar o lugar ocupado pela leitura no ensino e aprendizagem de língua materna. Para tanto, ao longo desse estudo, buscamos responder às seguintes questões: Por que a leitura é trabalhada na escola com o único objetivo de ensinar a ler? Por que se ensina uma única maneira de ler se os leitores fazem usos de diferentes modalidades em função dos objetivos que se pretendem alcançar? Inicialmente, abordamos sobre algumas das práticas de leitura que a escola sustenta e as concepções de texto e de leitura em que estas estão fundamentadas. Em seguida, apresentamos uma análise sobre os sentidos que a leitura adquire, na escola, na perspectiva dos alunos.

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, durante os anos letivos de 2007 e 2008. A pesquisa teve como foco de interesse o modo como acontece o ensino da língua materna no ensino fundamental. O estudo deu-se mediante uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, em que se utilizaram a observação direta do processo ensino/aprendizagem de leitura, a análise documental e a gravação em áudio. Tal escolha justificase pelo objetivo de compreender a realidade escolar a partir da revelação da complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária. André (2004, p. 41) argumenta que, no estudo das interações de sala de aula, deve-se recorrer às técnicas etnográficas porque, por meio delas “é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar”. Para fundamentar a pesquisa apoiamo-nos em textos de diversos autores, dentre os quais, Lerner (2002), Geraldi (1997) e Kleiman (2007) entre outros. Os resultados revelam que, considerado na situação analisada, o ensino de língua portuguesa encontra-se ainda arraigado a um ensino primordialmente prescritivo, associado às regras de gramática normativa e descritiva. Foi observado, ainda, que persiste uma prática de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, estruturada em momentos de treino, de avaliação e de controle da aprendizagem.

## 1 A concepção escolar de leitura

“Os meus alunos não gostam de ler”, é, sem dúvida, uma das queixas mais comumente ouvida entre os professores e, geralmente, um dos primeiros comentários feitos, ao término de uma palestra sobre leitura, quando a palavra é facultada ao público para perguntas ou esclarecimentos. A esse propósito, lembramos Kleiman (2007, p. 15-16), que nos ensina: “Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Bellenger <sup>2</sup> (1986 apud KLEIMAN, 2007, p. 15), por sua vez, afirma:

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 e 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.

Dessa forma, a atividade árida e tortuosa de enfrentamento de palavras que é chamada de leitura em sala de aula está longe de ser uma atividade prazerosa e, por mais que essa seja uma prática de leitura já legitimada pela tradição escolar, não se constitui na leitura esperada, dentro e fora da sala de aula. Cabe frisar que, como geralmente ninguém gosta de fazer uma atividade da qual não consegue extrair algum sentido, ler não costuma ser uma boa tarefa escolar: para a maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido. A esse respeito, Kleiman (2007, p. 16) lembra que,

---

<sup>2</sup> L. BELLENGER. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

[...] para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia de maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, *‘Dói o dedo do Didu’*, a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra *j*. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, ‘dificuldades’ imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, enterrando assim o caminho até o prazer.

A autora afirma, ainda, que essas práticas desmotivadoras de leituras que são realizadas no âmbito escolar provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto, da leitura e da linguagem. São, portanto, práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, o qual exige do aluno apenas o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua, em decorrência de uma abordagem de ensino contrária a uma abordagem global e significativa, baseada no uso da língua.

Pensando essa problemática, Lerner (2002) questiona: “É possível ler na escola?”. Num primeiro momento, essa pergunta pode parecer estranha, pois é inegável que a escola, como uma instituição social e cultural inserida em um mundo contemporâneo e globalizado, permeado por novas mudanças no processo de comunicação humana, tais como internet, correio eletrônico, hipertexto, entre outros, ainda é a principal instituição cuja missão fundamental foi e continua sendo, precisamente, a de ensinar a ler e a escrever. É, pois, na escola e para a escola, que o aluno, inserido cada vez mais em um mundo informatizado, é encaminhado para ler e escrever. É na instituição escolar e com a presença de um professor que o aluno inicia os seus primeiros passos na sociedade letrada.

Dessa forma, a escola torna-se mediadora desse duplo processo, e é por meio dela que os alunos entram em contato com o material

escrito. De fato, como já nos assinala Neves (2004, p. 87), “O processo formal de educação que caracteriza a escola já implica o objetivo do letramento, e, decorrentemente, da atividade da escrita e da leitura.”. Sendo assim, numa sociedade letrada como a nossa, cabe, pois à escola iniciar a criança no mundo da escrita.

Assim, a escola constitui-se no lugar onde todos aprendem a escrita e a leitura, e, muitas vezes, onde muitos alunos encontram a única oportunidade de terem contato com os livros. Sendo assim, repousa sobre a escola a responsabilidade social de proporcionar ao aluno os conhecimentos mínimos e essenciais da leitura e da escrita. Conhecimentos esses que devem lhe proporcionar um entendimento adequado do mundo com vistas à sua plena participação social, assegurando, assim, a sua sobrevivência na sociedade letrada.

Leitura aqui é entendida como uma atividade de coprodução do texto, ou seja, uma atividade na qual o leitor busca, em sua bagagem sociocultural, informações para complementar e assim compreender o que está sendo lido. O leitor ser coprodutor do texto significa auxiliar com o seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo o preenchimento das lacunas – que todo texto traz – para compreender e interpretá-lo. Esta coprodução se dá a partir de relações com o próprio texto, com colegas de classe e com o professor. Ao falar de coprodução, estamos nos referindo a um processo no qual o professor participa da produção semântica textual tanto quanto o aluno e o próprio texto, todos na mesma proporção, em um diálogo que se caracteriza por ser flexível e polissêmico.

Nessa perspectiva interacionista, o professor, os alunos e o próprio texto são instrumentos no processo de leitura e os resultados provenientes da relação entre sujeitos e textos farão com que a leitura seja menos artificial e deixe de ser uma prática sem sentido e enfadonha para muitos alunos e passe a ser aquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante.

### *1.1 A concepção de leitura como processo de interação*

A proposta de leitura enquanto resultado de interação parte do pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas, e que é função do professor mediar às informações oriundas de uma

esfera social mais ampla do aluno para possibilitar um elo com as informações presas ao texto para articular a compreensão em sala de aula. Nesse sentido, “[...] as múltiplas estratégias que compartilhamos numa comunidade interpretativa, na qual autores e leitores estão sempre situados, restringem a pluralidade e infinitudes de sentidos de um texto.” (GERALDI, 1997, p. 103). Sendo assim, a leitura de um texto pode significar um acontecimento para um aluno, mas esse acontecimento não é sempre o mesmo para todos: “Assim, o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevisas, podem ser construídas.” (GERALDI, 1997, p. 110). A leitura prevista deixa de ser a única leitura possível e o sentido que vale é aquele atribuído pelo leitor do texto. Dessa forma não há leitura de um único sentido, mas sim recriações de sentidos. E é essa natureza plural do ato de ler que permite atribuírmos vários sentidos ao texto.

Geraldi (1997, p. 106) enfatiza também que, mesmo com a predominância do ensino da gramática, a qual tem sido “[...] ‘o verdadeiro conteúdo do ensino’ das aulas de português”, o texto sempre esteve presente na sala de aula de língua portuguesa. Contudo, a presença do texto na sala de aula tinha uma forma de inserção muito particular, enquanto servia como modelo para as ações pedagógicas. Assim, ele poderia ser:

1. *objeto de leitura vozeada* (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe; depois, chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor;
2. *objeto de imitação*: o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos [...];
3. *objeto de uma fixação de sentidos*: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem. Não se lia o texto, no sentido que hoje damos à leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo destas pistas; em geral, lia-se *uma* leitura do texto. (GERALDI, 1997, p. 106-107).

Essas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula fazem com que o texto passe a ser visto como um produto pronto, acabado, sem que se considere a sua natureza múltipla, plural e dinâmica.

Porém, Geraldi (1997, p. 112) afirma que:

A questão não é ‘corrigir’ leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária a leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das ‘pistas’ fornecidas pelo texto. (grifos do autor).

Isso significa que é preciso, no mínimo, se perguntar que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. A compreensão é, com certeza, uma forma de diálogo, de interação. E, para que essa compreensão aconteça, faz-se necessário dar voz ao aluno, permitir que ele se expresse e interaja com o texto, com o professor, com os colegas de classe.

No tópico que se segue, discorreremos sobre as formas de abordagem da leitura, observadas na aula de português. Ao todo foram observadas dez aulas com notas de campo e destas, apenas três foram gravadas. Para não escapar nenhum detalhe durante a fase de gravação em áudio, fizemos de forma simultânea a gravação e as anotações, de maneira que tivemos uma descrição mais detalhada das aulas gravadas (ver código de transcrição em anexo).

### *1.2 As práticas de leitura na aula de português*

Nesta seção, faremos uma reflexão acerca do modo como acontece a atividade pedagógica de ensino de português, no ambiente pesquisado, que compreende, basicamente, o trabalho com a leitura e a interpretação de textos. Os recortes aqui analisados foram retirados do *corpus* coletado em uma escola da rede pública, em uma turma do sexto ano. Tais recortes, pensamos, são reveladores das concepções de

leitura, linguagem e de texto que subsidiam o trabalho do professor em sala de aula.

No recorte, reproduzido abaixo, vamos observar a forma como o professor desenvolveu as atividades de leitura, na aula de português.

T1	P	<b>Bom dia pessoal, [bom dia!</b>
T2	Ao	[Bom dia:: ((Os alunos estão fazendo muito barulho. O professor caminha em silêncio até a mesa, abre o livro, vira-se para a turma e fala))
T3	P	<b>Bem gente, vamos parar com o barulho, abram os cadernos de vocês aí e copiem o que eu vou escrever aqui no quadro, ok.</b> ((vira-se para o quadro e escreve o poema “O pardalzinho” de Manoel
T4	P	e escreve o poema “O pardalzinho” de Manoel
T5	As	Bandeira. Termina de copiar e espera que os alunos
T6	P	façam o mesmo. Quando os alunos terminam, ele dá
T7	A	início à atividade de leitura)).
T8	P	<b>Pronto? Já terminaram? Então vamos lá... Qual é o título do nosso texto?</b> <b>PARDALZINHO.</b> <b>Quem é o auTOR desse texto?</b> <b>É:: Manuel Bandeira.</b> <b>Deixe eu ler pra vocês o texto <i>PARDALZINHO... O pardalzinho nasceu livre. Quebraram-lhe a asa. Sacha lhe deu uma casa, água, comida e carinhos. Foram cuidados em vão: A casa era uma prisão, o pardalzinho morreu. O corpo Sacha enterrou no jardim; a alma, essa voou para os céus dos passarinhos! Manuel Bandeira.</i></b>

Esse primeiro recorte foi retirado de uma aula iniciada com o objetivo de introduzir o estudo de uma classe de palavras, o substantivo. Porém, antes de introduzir esse assunto, o professor fez um trabalho de leitura a partir do texto “O pardalzinho”, de Manuel Bandeira. Vejamos então como ele realizou essa atividade de leitura na sala de aula.

A primeira observação que fazemos é que o professor, ao dar início à atividade de leitura não realizou nenhuma atividade de pré-

leitura, a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema a ser abordado. Veja-se que ele entrou na sala e em seguida começou a escrever o texto no quadro. Em T4 e T6 ele fez perguntas aos alunos referentes ao título e ao autor do texto. Em seguida, como podemos perceber em T8 ele leu em voz alta para os alunos. Após a leitura feita pelo professor, os alunos são levados a fazer a leitura oral do texto, em voz alta. É o que se observa do T12 ao T19:

T9	P	<b>E agora, quem lê? Quero ouvir a voz de uma</b>
T10	A	<b>menina... uma menina primeiro.</b>
T11	P	Pronto... Eu leio!
T12	Aa	<b>Leia!</b>
T13	P	<i>Pardalzinho... O pardalzinho nasceu livre. ((a aluna</i>
T14	Aa	<i>ler todo o texto))</i>
T15	P	<b>E agora... Quem lê?</b>
T16	A	Eu... Eu leio.
T18	P	<b>Vamos, leia!</b> <i>PARDALZINHO... ((a leitura saiu fluente))</i>
T19	A	<b>Mais alguém quer lê? Qual a outra menina que quer lê?</b> ((o professor insiste para que mais alunos façam a leitura em voz alta)). (?) ((barulho, vários alunos falam ao mesmo tempo; o professor pede para que façam silêncio)). <b>PESSOAL, faz SILÊNCIO, por favor!</b> É:: eu ... eu ((uma aluna se prontifica para ler, só que o faz em voz baixa e os alunos começam a ficar agitados e a fazer barulho)).

Temos aqui uma abordagem de leitura em que prevalece a leitura em voz alta sem a prévia presença da leitura silenciosa. Essa abordagem sobrevaloriza a forma em detrimento do significado. A esse respeito, Lerner (2002, p. 77) se posiciona: “O predomínio da leitura em voz alta deriva indubitavelmente de uma concepção de aprendizagem que põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis”. Kleiman (2007, p. 21), por sua vez, afirma que esse tipo de prática “[...] inibe, ao invés de promover a formação de leitores”. Assim, apesar da

prática da leitura oral se constituir em uma atividade escolar e, por mais que tentem justificar esse ritual como sendo necessário para que o aluno externar a leitura que faz do texto escrito e, desse modo, permitir que se avalie sua capacidade de decodificação do texto escrito, na verdade esse procedimento não exerce nenhuma função sobre a apreensão de sentidos do texto, ocasionando efetivamente na descaracterização do sentido real da leitura.

Essa é uma prática de leitura bastante recorrente em sala de aula. Os alunos, sem perceberem, são treinados a decodificar palavra por palavra, em lugar de aprenderem unidades significativas do texto. Esse tipo de prática funciona mais como uma estratégia, utilizada pelo professor, para avaliar a aprendizagem do aluno. Isso corrobora uma concepção de leitura baseada no controle da aprendizagem com vistas à avaliação.

Ressaltamos que o aprendizado da leitura é uma tarefa contínua e permanente, que se enriquece com novas habilidades, à medida que vão tendo contato com textos cada vez mais complexos. Por sua vez, a leitura em voz alta exige, sobretudo, a correta oralização do texto, acentuando assim os elementos atinentes à retórica como, por exemplo, a entonação e a pronúncia. Elementos que, com certeza, oferecem resistência à apreensão dos significados registrados pela escrita, e, por outro lado, são desnecessários ao processo de desvelamento e de construção de sentidos que o processo leitor exige.

Na sequência, veremos como o professor conduz o trabalho referente às atividades de interpretação do texto.

T20	P	<b>Vocês gostaram desse texto?</b>
T21	A	GosTA:::mos. [Gostei. [Nós gostamos.
T22	P	<b>Do que tá falando esse texto aí?</b>
T23	A	Do pardalzinho..., que ele quebrou a asa, é::
T24	P	<b>Quais são as informações que nós temos aqui na primeira parte do texto? Até onde faz o primeiro ponto?</b>
T25	A	Foi o pardalzinho... Ele quebrou uma a::sa.
T26	P	<b>CALMA... Como foi... COMO FOI que o pardalzinho nasceu?</b>
T27	A	[Livre. [Do ovo.
T28	P	<b>O que aconteceu?... Primeiro ele nasceu livre como vocês disseram... O que aconteceu depois?</b>
T29	A	É:: ele voou e depois quebrou a asa. [É:: quebraram-lhe a asa.

Nesse recorte, temos cinco turnos ocupados pelo professor e cinco turnos ocupados pelos alunos. Todos se constroem numa sequência de perguntas e respostas. Na preparação para os turnos de falas que irão se desenvolver, o professor pergunta aos alunos se eles gostaram do texto lido e, assim, segue-se uma sequência de perguntas e respostas. A resposta do aluno em T25 não é levada em conta na continuidade do diálogo.

Outra observação feita, nesse recorte, é que o trabalho com a interpretação de textos limita-se a recuperar apenas os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Podemos observar nos turnos 22, 24, 26 e 28 que as perguntas do professor, dirigidas aos alunos, privilegiam apenas os aspectos pontuais do texto, ou seja, as informações que são facilmente localizadas em um ponto ou outro do texto, deixando de lado os elementos relevantes para a sua compreensão. É o que se observa no recorte seguinte, no qual, não foram observadas as informações relevantes para a captação da ideia central do texto:

T30	P	<b>Esses cuidados que Sacha fez com o passarinho... de dar água... colocar na prisão e dar água comida e carinho foi suficiente pra resolver a situação do passarinho?</b>
T31	A	
T32	P	
T33	A	NÃO:: <b>POR QUÊ?</b>
T34	P	[Porque ele TAVA PRE::SO.
T35	A	[É:: porque ele tava preso.
T36	P	<b>Foram válidos os esforços?</b>
T37	A	NÃO:: <b>Por que não foram válidos?</b> Porque ele tava PRESO..., e passarinho não é: ... Não é pra ficar preso rapaz..., é pra ficar [voando pelos campos.
T38	P	
T39	A	[Professor... professor...
T40	P	<b>CALMA GENTE... PRESTEM ATENÇÃO NA AULA... Como é que era essa casa que Sacha deu para o passarinho?</b> Uma PRISÃO... Era uma PRISÃO. <b>O que quê aconteceu então com o passarinho?</b>

Que dizer, pois, das interações observadas nesses turnos de fala? Antes de qualquer coisa, essas interações ocorrem a propósito de um texto lido, com perguntas previamente formuladas para ser respondida pelos alunos. Pode-se estabelecer, então, que o propósito da troca de informações, que se processam nas falas do professor e dos alunos, é a aferição das respostas dadas, cotejando-se com as respostas que deveriam ser dadas. É o que se observa na fala do aluno, no T37: o aluno, em resposta à pergunta feita no turno anterior, diz “Porque ele tava PRESO..., e passarinho não é: ... não é pra ficar preso rapaz..., é pra ficar voando pelos campos.”, mas, sua fala não é considerada pelo professor. Ou seja, não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura. Isso porque a resposta às questões propostas pela leitura do texto vem via fala do professor e esta, geralmente, via livro didático. Nos raros momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, são ignorados pelo professor. Por isso, não justifica o professor considerar uma única interpretação correta para o texto

quando as experiências dos alunos mostram que as várias interpretações possíveis de um texto possibilitam o aparecimento de múltiplas discussões.

Esse tipo de procedimento acontece porque nessas interações didáticas só cabem respostas prontas, acabadas. Não que nessas situações, outros tipos de interações não ocorram, e nem que as contribuições dos alunos não são nunca consideradas. Dizer isso é negar o constante movimento que resulta das interações e das falas pronunciadas pelos participantes, em um processo caracterizado pelas ações de ensinar e aprender. No entanto, conforme observa Geraldí (1997, p. 158), mesmo que algumas vezes as contribuições dos alunos sejam levadas em conta, “[...] elas o são para serem ‘corrigidas’ e não para serem expandidas”. Dessa forma, enquanto o professor partir de um processo com respostas previamente fabricadas, essa expansão não será efetivada.

Enfim, a escola reconhece como válida apenas uma interpretação possível para a leitura de um texto por adotar uma postura teórica segundo a qual o significado está no texto, e não no esforço de interpretação realizado pelo leitor, na interação do leitor com o texto. Nesse caso, a única interpretação aceita é a do professor, ou seja, o direito a decidir sobre a avaliação da interpretação é privativo ao professor. Aqui também se percebe a tentativa de reforço à estratégia, analisada anteriormente, de facilitar o controle da aprendizagem: se a interpretação do aluno não coincidir com a do professor, é considerada incorreta. Muito mais difícil seria tentar compreender as várias interpretações dos alunos e se apoiar nelas para ajudá-los a construir uma interpretação cada vez mais ajustada. Em consequência dessa atitude leitora na escola tem-se a formação de um leitor passivo que não consegue atribuir sentido ao texto e acaba por se acomodar a esse tipo de situação.

## 2 O sentido da leitura na escola, na perspectiva dos alunos

### 2.1 O entendimento dos alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre leitura

A leitura é uma atividade fundamental para o processo de aprendizagem do aluno. É por meio dela que o educando tem acesso ao patrimônio histórico e cultural registrado pela escrita e se insere na sociedade letrada. Acreditando que a prática de leitura na escola é norteada pela forma como o educando concebe a leitura, é que essa questão foi inserida no questionário aplicado aos alunos. Com isso, pretendemos compreender as concepções que o ato de ler adquire, para eles, no âmbito escolar. Vejamos alguns dos depoimentos:

*É você ler direito, ler certo as palavras, ler bonito.*

*É o jeito de a pessoa entender mais o português.*

*É uma forma de estudar a língua portuguesa.*

Observamos, nas falas registradas nos depoimentos acima, que o entendimento sobre leitura está associado à aprendizagem das regras da língua portuguesa, e, ainda, à correta pronúncia das palavras. Comentando a esse respeito, Antunes (2003) externa a sua angústia ao assinalar o triste quadro que a leitura ocupa no ensino de língua portuguesa: a de servir como pretexto para exercícios de regras gramaticais e redação. É nesse encaminhamento da leitura, permeado por normas gramaticais, aumento de vocabulário, motivação para redação que, aos poucos, o ato de ler torna-se um modelo a ser seguido nessa disciplina.

Observamos, também, nas falas dos alunos que o entendimento sobre leitura está associado à compreensão e a interpretação do texto. Isso significa que, para esses sujeitos, a interpretação e a compreensão são sinônimas. Desse modo, a leitura como interpretação e compreensão é entender o significado que o texto encerra em sua mensagem. Nesse sentido, a leitura é tomada como um processo constituído de previsões que levam à interpretação do texto, à apreensão do que foi lido. No entanto, apesar dessas respostas, nas quais a leitura é tomada como compreensão e interpretação do texto, essa compreensão encontra-se restrita apenas à apreensão das informações presentes em um ponto

ou outro do texto, na significação literal do texto, associada à compreensão dos sinais gráficos, e não às diversas possibilidades significativas permitidas pelas leituras. É o que se observa nos depoimentos abaixo:

*É saber interpretar o texto.*

*É entender a mensagem do texto.*

*É uma forma de ler melhor, sem errar nas palavras.*

*É ler como o professor orienta, sem errar as palavras e nem engolir os pontos.*

Para confirmar ainda mais essa compreensão literal do texto, feita pelos alunos em sala de aula, eis um exemplo da fala do professor, detectado nas observações que realizamos nas aulas de português, sobre o conhecimento que esses alunos têm que construir durante as atividades de compreensão textual trabalhadas em sala de aula:

*Vocês gostaram desse texto?*

*Do que tá falando esse texto aí?*

*Quais são as informações que nós temos aqui na primeira parte do texto?*

*Até onde faz o primeiro ponto?*

*Como foi que o pardalzinho nasceu?*

*O que aconteceu?... Primeiro ele nasceu livre como vocês disseram... O que aconteceu depois?*

*Esses cuidados que Sacha fez com o passarinho... de dar água... colocar na prisão e dar água comida e carinho foi suficiente pra resolver a situação do passarinho?*

*Como é que era essa casa que Sacha deu para o passarinho? (FALA DO PROFESSOR).*

A esse respeito, os PCN afirmam que o significado do texto é construído “[...] pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto.” (BRASIL, 2001, p. 57). Para esse documento, “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem

etc.” (BRASIL, 2001, p. 69). Logo, não se trata de extrair a informação do texto, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Mas de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. Nesse sentido, compreender é antes de tudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, na medida em que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão.

Para ampliar as discussões sobre o nosso objeto de estudo, perguntamos aos sujeitos sobre “Os conteúdos mais estudados na aula de língua portuguesa.” Eis algumas respostas:

*Substantivos.*

*A gramática.*

*Substantivo, pontuação, ortografia.*

*Gramática, leitura e interpretação de texto.*

*Como fazer uma leitura direito, gramática e atividades no livro.*

Nesses depoimentos observamos que os conteúdos mais trabalhados correspondem aos conteúdos gramaticais. Notemos que nos poucos que mencionaram a leitura, esta vem sempre associada ao ensino gramatical: “*Leitura, gramática e atividades*”. Dessa forma, fica evidente que a função que a leitura desempenha na aula de português é de servir de exercícios para a aprendizagem das regras gramaticais.

Para conhecermos as dificuldades dos sujeitos em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de língua portuguesa, perguntamos: “Quais as dificuldades que você encontra na aula de língua portuguesa?”. As respostas foram as seguintes:

*Eu acho difícil de aprender essas coisas de gramática que o professor ensina, porque é muito sem sentido.*

*Os conteúdos mais difíceis são os de gramática.*

*O mais difícil de aprender é a gramática.*

Conforme podemos observar, as dificuldades nas aulas de português estão predominantemente vinculadas ao aprendizado da

gramática: apesar de os conteúdos de ensino de gramática ocupar quase todo o tempo gasto nas aulas de português, os alunos continuam com dificuldades no aprendizado dessa matéria.

Outra dificuldade de aprendizagem apontada foi com relação ao aprendizado da língua materna:

*As dificuldades que eu encontro na aula de português é em aprender o português mesmo. Porque o português é muito difícil.*

*Eu sei falar porque eu converso com as pessoas, mas eu tenho dificuldades de falar o português correto, do jeito que o professor ensina.*

De acordo com essa percepção da experiência com o português na escola, a língua que se ensina é diferente e distante do português que se usa no dia a dia. Dessa forma, fica evidente o distanciamento entre o português que se usa no dia a dia e o português que é ensinado na escola. Nesta, o português é visto como incompreensível e afigura-se como um enigma a ser decifrado: “*As dificuldades que eu encontro na aula de português é em aprender o português mesmo. Porque o português é muito difícil.*” Ainda de acordo com essa percepção, o resultado desse ensino não é o seu aprendizado. Ao contrário, é, primeiramente, uma constatação de que não se sabe essa língua, de que “*o português é muito difícil*”. Ou seja, o aluno, falando em português, diz não saber português.

### **3 Síntese dos resultados**

Na análise realizada, observamos uma prática de leitura marcada por momentos de treino, centrada em habilidades mecânicas de decodificação do texto escrito. Nessa prática, pode-se identificar uma concepção de leitura baseada no controle da aprendizagem, com vistas à avaliação.

Já o trabalho de interpretação e compreensão do texto é caracterizado por atividades de leitura que se limita a recuperar apenas os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre, nessas atividades, só cabem respostas prontas, cristalizadas, em que apenas é aceita uma única interpretação tida como correta para o texto. Isso acontece porque as questões propostas pela leitura do texto vêm via fala do professor e esta, geralmente, via livro didático.

Nos questionários foi observado que o entendimento sobre leitura, na percepção dos alunos, está associado à interpretação e a compreensão do texto escrito, bem como à aprendizagem das regras gramaticais, e, ainda, à correta pronúncia das palavras. Nos depoimentos, pudemos observar que os conteúdos mais trabalhados na aula de português correspondem aos conteúdos gramaticais. Apesar de esses conteúdos serem os mais trabalhados nas aulas de português, foram eles que os alunos apontaram como sendo os mais difíceis de aprender.

## **Conclusão**

As atitudes e intervenções do professor, em sala de aula, no trabalho com a leitura são imprescindíveis, já que são elas que orientam e conduzem os procedimentos adotados para se promoverem as práticas de leituras escolares. Assim, acreditamos que está nas mãos do professor o direcionamento da leitura, cabendo a este centrar essa atividade unicamente em habilidades de decodificação ou formular estratégias para a compreensão da leitura.

Acreditamos ser necessário um ensino de língua que se baseie na exposição do aluno aos dados de linguagem (o maior número possível de experiências linguísticas). Esse trabalho começa com a leitura, proporcionando ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais, passando pela escrita, através de atividades de produção textual inseridas em contextos reais de interação, e atingindo seu auge com o estudo gramatical, atividade essa que só poderá ser desenvolvida com êxito por alunos proficientes em exercícios de leitura e de escrita.

Ao fazermos essas considerações, reafirmamos a necessidade de trabalharmos as práticas leitoras de maneira que a leitura de um texto não se restrinja aos limites dela mesma, mas que remeta o leitor para a percepção, o conhecimento e a análise da realidade. Ora, ao buscarmos a compreensão de um texto, não podemos nos limitar aos horizontes da mensagem do autor, é preciso reagir, questionar, problematizar as informações recebidas à luz das nossas experiências e conhecimentos prévios. Acreditamos que, assim, nossos alunos aprenderão a ler significativamente e não de forma mecânica.

## Anexo

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Falas do professor	<b>P</b>	<b>Bom dia pessoal, [bom dia!</b>
Falas de aluno, de aluna, de dois ou mais alunos, ao mesmo tempo	Ao Aa As	[Bom dia::
Pausa, silêncio, hesitação	...	<b>Então vamos lá... Qual é o título do nosso texto?</b>
Entoação interrogativa (ascendente)	?	<b>Pronto? Já terminaram?</b>
Alongamento vocálico	::	É:: Manuel Bandeira.
Corte, elisão brusca de vocábulo, de enunciado	'	<b>Só depois foi que a leitor' e... vocês foram melhorando... assim... aos poucos</b>
Falas simultâneas, sobreposições, justaposição	[	<b>Bom dia pessoal, [bom dia!</b> [Bom dia::
Registro ininteligível	(?)	(?) ((barulho, todos falam ao mesmo tempo))
Ênfase tônica, reforço prosódico	Maiúsculo	<b>Prestem atenção... ENTRE PARDALZINHO E SACHA tem outro nome aí?</b>
Comentário do analista	(( ))	((o professor repete a resposta do aluno e em seguida a corrige))
Ênfase pausada, pronúncia silabada	se-pa-ra-do	<b>Eu estou perguntando se ENTRE par-dal-zi-nho e Sa-cha tem outro nome aí?</b>
Texto lido, citado	Itálico	<i>O pardalzinho nasceu livre. Quebraram-lhe a asa.</i>

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, I. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2007.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.