

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

VIVIANE DE SOUSA FEITOSA

**ATIVIDADES DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
ANÁLISE E REFLEXÕES**

**SÃO PAULO
2011**

VIVIANE DE SOUSA FEITOSA

ATIVIDADES DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE E REFLEXÕES

Trabalho apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa no curso de pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa, sob orientação da Prof^a Dr^a Sueli Maarquesi.

PUC
SÃO PAULO
2011

Ao meu esposo Eduardo,
minha mãe Zilda e a minha
irmã querida, Vilma.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi, pelo direcionamento e atenção demonstrados no percurso da minha orientação.

A toda minha família, pelo carinho, incentivo e compreensão.

A minha amiga Tharsila, pelo apoio, paciência e carinho demonstrados durante a elaboração desta pesquisa.

“A leitura escapa à fixação do grafado, pela dispersão de atos singulares e associações livres que a libertam do sentido imposto pelo autor ou pela história”.(Michel de Certeau)

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1. Modelo cognitivo de Van Dijk: conceituação teórica.....	2
1.1 Pressupostos cognitivos.....	3
1.2 Pressupostos contextuais.....	5
1.3 Estratégias de compreensão.....	6
2. Leitura em sala de aula.....	10
2.1 Atividades de compreensão de leitura: reflexões.....	12
3. Apresentação do corpus.....	18
3.1 Constituição do corpus.....	18
3.2 Critérios de análise.....	22
3.3 Análise das atividades de leitura: primeira atividade.....	23
3.3.1 Análise da segunda atividade de leitura.....	25
4.0 Considerações finais.....	28
Referências.....	30
Anexos.....	32

INTRODUÇÃO

Atualmente, enfrentamos uma realidade crítica em relação ao ensino de leitura no Brasil. Nossos alunos não leem na escola nem fora dela. Não gostam, não se sentem motivados ou, na maioria das vezes, não se interessam por essa atividade.

Pesquisa divulgada pela revista *Veja* (2008), com base em dados retirados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), informa: 60% dos estudantes chegam ao final da 8ª série sem saber interpretar o que lê ou efetuar operações matemáticas simples. Esses dados evidenciam as dificuldades das escolas brasileiras em cumprir a sua função mais elementar: ensinar a ler.

Conforme Yunes (2003), o ensino de leitura não ocupa grande espaço em sala de aula e, nas poucas vezes em que a leitura é proposta, serve apenas para cumprir outras atividades do currículo escolar. O ato de ler em sala de aula resume-se ao início de uma atividade que irá desencadear várias outras: questionários, resenhas, resumos, redações e avaliações. Assim, os alunos veem o momento que era para ser dedicado à leitura se transformar em exercícios maçantes que tornam as aulas de leitura momentos torturantes, chatos e, sem dúvida, desmotivadores.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de leitura e significação que os indivíduos fazem durante o processamento textual e os critérios de elaboração em que pode ser baseada a atividade de leitura em sala de aula. Em primeiro lugar, explicaremos como se dá o processamento textual baseado no modelo cognitivo de Van Dijk (2008) e as estratégias que o leitor mobiliza para a compreensão do verbal e linguístico. Em seguida, investigaremos como a escola e os professores usam a atividade de leitura em sala de aula como instrumento de construção do saber.

1. MODELO COGNITIVO DE VAN DIJK: CONCEITUAÇÃO TEÓRICA

Durante vários anos, diversas disciplinas das ciências humanas e sociais demonstraram um crescente interesse pelo estudo do discurso. Mas foi a partir da década de 70 que houve uma grande mudança nas pesquisas, e o objeto de análise passou a ser o texto e não mais a palavra ou a frase. Antes da década de 70, os estudos limitavam-se às estruturas das sentenças fonológicas, morfológicas, sintáticas e, posteriormente, também às estruturas semânticas, que eram consideradas independentes do texto e contexto (Harris, 1952 *apud* Van Dijk, 2008).

As pesquisas relacionadas ao discurso tornaram-se importantes logo depois de os teóricos da linguagem perceberem que os estudos linguísticos não deveriam se restringir à análise gramatical dos sistemas linguísticos abstratos ou ideais, mas, de preferência, que o uso efetivo da língua deveria ser o objeto empírico das teorias linguísticas (Labov, 1972 *apud* Van Dijk, 2008), pois não nos comunicamos através de letras, palavras ou frases. A manifestação da linguagem se dá por meio de textos, segundo Koch (2009). Dessa maneira, a sociolinguística passou a interessar-se pelas várias maneiras que os usuários da língua a utilizam, além de seu uso na variação social.

Apesar da busca em explicar o novo paradigma do discurso, algumas áreas do conhecimento, seguindo a tendência gerativista preponderante, como a psicologia e a psicolinguística, hesitaram em reconhecer a importância do discurso no processamento da linguagem. Os primeiros modelos psicolinguísticos dos anos 60 estiveram limitados à sintaxe e, posteriormente, à semântica da sentença (Clark & Clark, 1997; Fodor, Bever & Garrett, 1974 *apud* Van Dijk, 2008).

Ainda na década de 70, em meio a várias rupturas do conhecimento e o surgir de novos paradigmas e explicações para eles, ocorre um crescente interesse pela memória semântica que impulsiona o uso de materiais discursivos, que levam aos primeiros passos do modelo cognitivo de compreensão do discurso. Naquela mesma época, a psicologia educacional começa a perceber que a aprendizagem frequentemente ocorre com base em textos, o que contribuiu para um rápido e crescente interesse pela memória relacionada ao discurso (Rothkppf, 1972; Meyer, 1975 *apud* Van Dijk, 2008). Assim, pudemos verificar através dos estudos de Van Dijk (2008) que houve um renascimento geral dos primeiros

trabalhos na psicologia sobre o discurso que influenciou psicólogos dos anos 40 (Cofer, 1941; Gomulick, 1956 Paul, 1959 ; Slamecka, 1959; Pompei & Lachman, 1967).

O mesmo renascimento que se deu na compreensão do discurso nas várias teorias dos esquemas ocorreu também na inteligência artificial, ou seja, percebeu-se que, para a compreensão da linguagem simulada de computador, era necessário o desenvolvimento de programas específicos que colaborassem para o processamento automático de textos. Dessa maneira, tais programas contribuíram para que houvesse uma mudança decisiva para o paradigma. Assim, o conceito de esquema de Bartlett ressurgiu com outros rótulos: esquema, cenário, *frame* e *script*, a fim de explicar o papel das representações de conhecimento de mundo na compreensão do discurso, entre outras atividades complexas cognitivas (Schank & Colby, 1973; Minsk, Brow & Collins, 1975; Norman & Rumelhart, 1975 *apud* van Dijk, 2008).

Em meio a essas descobertas sobre o processamento do discurso feitas por vários estudiosos da linguagem, Van Dijk (2008) propõe a apresentação de um modelo cognitivo do discurso que não só abranja o que foi descoberto e ampliado nos últimos anos como também mostre um modelo cognitivo do discurso mais dinâmico, com uma base processual “on-line” e uma abordagem estratégica, diferentemente do que mostrou em outras pesquisas feitas por ele, nas quais o modelo cognitivo apresentava caráter mais estrutural.

1.1 PRESSUPOSTOS COGNITIVOS

O modelo cognitivo apresentado por Van Dijk (2008) possui uma base processual que contribui para a busca de compreensão que o usuário da língua faz para processar o discurso, uma vez que, conforme Koch (2009, p.37),

(...) um principio básico da Ciência cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas.

Assim, a pesquisa de Van Dijk (2008) demonstra que seu modelo de compreensão do discurso é composto por cinco pressupostos cognitivos que se articulam, ou seja, trabalham em conjunto, simultaneamente, para que o usuário da língua compreenda o que é observado, ouvido ou lido de maneira abrangente.

O primeiro pressuposto cognitivo de Van Dijk (2008) é chamado de construtivista, que consiste, de forma geral, em auxiliar o indivíduo, de maneira que, ao entrar em contato com os acontecimentos a sua volta, construa mentalmente representações que serão armazenadas na memória em conjunto com as informações visuais e linguísticas, respectivamente.

O segundo pressuposto cognitivo é o interpretativo cuja função é de auxiliar o indivíduo, que, ao criar representações mentais na memória dos dados verbais e visuais presenciados, precisa interpretá-los, a fim de conceder significado para os acontecimentos.

O terceiro pressuposto é o de compreensão “on-line”, no qual o entendimento das informações ocorre simultaneamente ao acesso a elas. Isto é, assim que o usuário da língua tem conhecimento de determinada história, ele constrói significado da informação em um processo que acontece ao mesmo tempo em que ele toma conhecimento de determinada situação.

No quarto pressuposto, denominado conjectura pressuposicional, Van Dijk (2008) pressupõe que o usuário da língua não só é capaz de compreender, mas usa e constrói informações a respeito dos acontecimentos e os relaciona a situações onde elas ocorrem. O usuário da língua processa e interpreta as informações exteriores, ativando também informações internas e cognitivas.

De acordo com Van Dijk (2008), portanto, pudemos perceber que, para haver compreensão, o usuário da língua mobiliza informações sobre os próprios acontecimentos em conjunto com as informações do contexto – situação onde ocorrem os acontecimentos –, as informações cognitivas e as informações que chegam em um processo automático, rápido e eficiente.

O quinto e último pressuposto cognitivo consiste em o usuário da língua processar o discurso de maneira estratégica, no qual as informações e suas possíveis interpretações não ficam atreladas a uma ordem rígida. Isto quer dizer que possuímos a capacidade de significação e podemos optar por comparar o que interpretamos com novas informações em

momentos diferentes, pois usamos informações variadas de maneira flexível em diversas ordens, sem a necessidade de a informação estar completa para ser processada. O usuário da língua pode fazer cortes e inferir, prever as informações antes mesmo de elas serem finalizadas. Van Dijk (2008) classifica esse pressuposto como estratégico.

Os estudos de Koch (2009, p.50) revelam que “as estratégias de ordem cognitiva têm (...) a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão”.

Para tanto, Koch (2009, p.50) esclarece que:

A análise estratégica depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer de conhecimento mais geral e abstrato. Dessa forma, as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto (...).

De acordo com Van Dijk, o processamento do discurso não é exclusivo de dimensões cognitivas, pois as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas, uma vez que “o modelo cognitivo deverá dar conta do fato de que o discurso e, conseqüentemente, o processo de compreensão do discurso são processos funcionais dentro do contexto social” (Van Dijk, 2008, p.17). Portanto, os envolvidos no processo de interpretação estão inseridos num contexto sociocultural e não farão uma interpretação no vácuo, segundo Van Dijk (2008).

1.2 PRESSUPOSTOS CONTEXTUAIS

Van Dijk (2008) fala sobre três pressupostos contextuais que dialogam durante o processamento de discurso: pressuposto da funcionalidade, pressuposto pragmático (interacionista) e pressuposto situacional.

Para Van Dijk (2008), construímos representações não apenas de textos, mas também do contexto social ao qual estamos inseridos, e essas representações interagem, o que ele chama de pressuposto da funcionalidade. Ao construirmos tais representações, adicionamos a elas interpretações e intencionalidades pessoais, ou seja, nosso ponto de vista. A maneira e a forma que interpretamos o mundo o autor nomeia de pressuposto pragmático de um modelo de processamento do discurso. O que implica em um usuário da língua interpretar algo e construir representações possíveis de atos de fala envolvidos e atribuir função específica ou categoria de ação ao discurso e a tudo que o envolve, inclusive a outros usuários, e estes, por sua vez, fazem o mesmo, segundo Van Dijk (2008).

Dessa forma, a intencionalidade do discurso está orientada segundo regras sociais, para atender a funcionalidade previamente estabelecida no ato de enunciação que envolve os usuários da língua. Assim, de acordo com o autor, “o pressuposto pragmático deveria ser generalizado como o pressuposto interacionista” (Van Dijk, 2008, p.18).

Os estudos de Van Dijk indicam que a interação, na qual o processamento do discurso acontece, é parte de uma situação social, na qual formamos representações orientadas de acordo com nossos objetivos e intencionalidade, além de levar em conta o local ou contexto, regras específicas, convenções e estratégias que não só fazem parte, mas orientam nossas possíveis interpretações. Fazemos isso de maneira ativa, interagindo, seja no papel de ouvinte ou de locutor do discurso. Esse é o pressuposto situacional de Van Dijk (2008).

1.3 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

Inicialmente, a noção de estratégias de compreensão buscava explicar o processamento da sentença. Van Dijk (2008) foi quem expandiu o processamento para o nível do discurso e o estudou de diversas maneiras, introduzindo também as informações textuais, contextuais e informações internas e externas.

O modelo cognitivo de Van Dijk (2008) não é baseado em níveis, mas em complexidade. Parte-se da compreensão de palavras, em seguida, orações compostas por essas palavras com várias funções, depois, sentenças complexas e, finalmente, sequências de sentenças e estruturas textuais gerais. A compreensão de palavras em uma oração estará ligada a sua estrutura funcional, seja em nível sintático ou semântico. Dessa maneira, opera-se com um modelo estratégico e não convencional de processamento.

Afirmar que o modelo de Van Dijk (2008) é estratégico é entender que a análise estratégica não depende só de características textuais, mas também de características do usuário da língua: objetivos e intencionalidade do leitor, além dos sinais e pistas que o autor deixa em seu texto, a fim de o leitor reconstruir sentido.

Dessa maneira, segundo Van Dijk (2008), os processos estratégicos feitos pelo usuário da língua não são rígidos e também não seguem sequências exatas. Ao fazer uso das estratégias de compreensão, o usuário da língua o faz de maneira eficiente, de acordo com sua vontade e necessidade.

Adquirimos algumas estratégias com pouca idade, como as de compreensão de palavras e orações. Outras, como as de inferência do texto, precisam “ser aprendidas e reaprendidas” (Van Dijk, 2008, p.23). Há também estratégias como as esquemáticas de compreensão de estrutura que precisam de treinamento especial, segundo Van Dijk (2008).

Os estudos de Van Dijk (2008) indicam que existem estratégias de compreensão que são consideradas específicas, como, por exemplo, as proposicionais, as de coerência local, as macroestratégias, as esquemáticas e as de produção. Estas fazem parte da estratégia geral que, por sua vez, forma a base textual. Tal estratégia geral, de construção de uma base textual na memória, é eficiente para “o usuário da língua, quando esta mesma base textual satisfizer um número mínimo de critérios, tais como aqueles de coerência local e global” (Van Dijk, 2008, p.24).

Em sua pesquisa, Van Dijk (2008) opta por explicar algumas estratégias específicas que julga serem as mais importantes: estratégias proposicionais, estratégias de coerência local, macroestratégias, estratégias esquemáticas e estratégias de produção. Ele explica, porém, que elas não são as únicas. Existem também as estratégias estilísticas, retóricas, não verbais e conversacionais, mas o autor não as expande na obra pesquisada por nós.

A estratégia proposicional envolve interpretações semânticas, isto é, o leitor por meio dessa estratégia procura construir sentido na profundidade do texto, porém, para tanto, pressupõe-se que o leitor seja capaz de decodificar os elementos superficiais do texto para depois, em uma segunda etapa, fazer uma leitura mais significativa, na qual se incluem diversas interpretações, possibilidades e previsões que podem ser confirmadas ou reformuladas após cada leitura.

A estratégia de coerência local consiste em o usuário da língua, de maneira eficiente, procurar por elementos co-referentes ao que já, possivelmente, foi apresentado em outra proposição do texto.

Macroestratégias são estratégias que os usuários da língua usam para inferir do que se trata um texto ou fragmento de um texto, sem a necessidade de muita informação. Isto é, a partir de um número pequeno de informações, “tais como títulos, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, conhecimentos sobre possíveis ações ou acontecimentos globais” (Van Dijk, 2008, p.30), os usuários da língua são capazes de adivinhar do que se trata o texto.

Estratégias esquemáticas permitem ao usuário da língua manipular a superestrutura do texto de maneira estratégica. Isso significa que, ao ler um texto, buscaremos em nossa memória semântica informações que nos permitam dizer de que tipo de texto se trata e qual é a sua forma geral.

Apesar de o modelo cognitivo de Van Dijk (2008) estar diretamente relacionado à compreensão do discurso, o autor explica sobre a estratégia de produção, pois, para ele, não há como se falar em compreensão do discurso sem produção.

Ainda de acordo com Van Dijk (2008), durante o processo de produção de discurso, que envolve ouvinte e locutor, pressupõe-se que o ouvinte ao produzir terá que perceber a macroestrutura do discurso de diversas maneiras, enquanto o locutor, geralmente, já conhece a macroestrutura do discurso a ser reproduzida, exceto em conversas espontâneas. Supondo que ambos necessitem reproduzir o discurso, terão que mobilizar as representações de experiências pessoais ou conhecimentos específicos sobre o mundo para tal atividade, mas não é só isso. Terão que fazer de maneira a recuperar os aspectos mais relevantes do discurso como as macroestruturas e ignorar estruturas superficiais como as

microestruturas. Van Dijk (2008) nomeia esse processo de escolha durante a produção de estratégias de produção.

2. LEITURA EM SALA DE AULA

O ato de ler é uma atividade permanente na condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e trabalhada de várias formas. Lê-se para entender, conhecer e reconhecer, para sonhar, viajar na imaginação, por prazer ou curiosidade. Lê-se para questionar e resolver problemas. “O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica” (Soares, 2004, p.33). É a leitura que permite ao indivíduo participar de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano em sua totalidade.

Conforme Freire (2009), aprendemos a ler desde que nascemos. Lemos o mundo a nossa volta, o observamos e aprendemos com ele. O autor se refere àquela leitura que nós, na condição de seres humanos, aprendemos a fazer, a que nos possibilita conhecer, interagir e sobreviver. É a leitura que abarca nossas experiências, sejam individuais ou sociais; nossos experimentos; nossa curiosidade diante do novo. São conhecimentos que vão se acumulando desde o nosso nascimento, que é quando começamos a perceber o mundo e, livremente, em um processo natural, tornamo-nos parte dele. Utilizamos esse conhecimento, essa leitura de mundo, sempre que necessário, de forma consciente ou não. Afinal, de acordo com Yunes (2003), “ler é uma condição de sobrevivência. Aos homens que não leem, e não apenas o verbal, não é fácil sobreviver” (Yunes, 2003, p.42).

No entanto, de acordo com Yunes (2003), na maioria das vezes, o educando, ao ingressar na escola, descobre que ler não é algo tão prazeroso; que de nada serve o conhecimento que ele adquiriu antes de ingressar nela; que o mundo do qual ele agora faz parte não tem nada a ver com o outro ao qual ele pertencia e assim se intimida, se amedronta diante do texto escrito, da leitura da palavra. Na escola, conforme Yunes (2003, p.43):

O leitor vê a letra, mas não vê o mundo porque desconhece a sua disposição de sentido, gerada em outro espaço que não o seu, do qual, de início, não dá conta; não reconhece, não atina.

Os estudos de Batista (2002) sugerem que esse cenário lamentável inicia-se logo nos primeiros anos escolares, momento em que o aluno entra em contato com a palavra

escrita e começa a perceber um novo mundo a sua volta. Mundo em que não cabem as aprendizagens que o educando possui, pois o que é realmente importante para ele, de acordo com a escola, lhe será ensinado, logo que comece a fazer parte do universo escolar. Dessa maneira, o aluno aprende a esquecer o mundo fora da escola, o mundo que outrora era tão dele, mundo que permitiu e criou condições para que aprendesse todos os dias, com o outro e consigo. Lendo o mundo, adquiriu experiência, conhecimento e mais vontade de aprender, pois “a leitura antecede a palavra” (Freire, 2009, p.11).

De acordo com Yunes (2003), os anos escolares passam, e os alunos acostumam-se a esperar que o professor dê os comandos em relação ao que será aprendido, as dicas para se chegar ao resultado planejado, a interpretação correta e, assim, os alunos assumem uma postura passiva.

Diversos estudos como os de Geraldi (2007), Kleiman (2008), Kleiman (2010), Hoffmann (2010), entre outros, afirmam que a escola, ao manter atividades de leitura mecanizadas, sistematicamente pensadas, a fim de treinar o aluno, perpetua a ideia de que o educando nada sabe e que ele é apenas um objeto que precisa ser moldado, trabalhado até chegar ao que a escola espera: um aluno capaz de atender aos comandos dela sem objeção, sem questionamentos (Yunes, 2003).

Para Geraldi (2007, p.89), quando é solicitado ao aluno que explique o que entendeu de uma leitura, ocorre o seguinte:

Quando o tu - aluno produz linguisticamente , tem sua fala tão marcada pelo eu- professor- escola que sua voz não é a voz que fala, mas a voz que devolve, reproduz a fala do eu- professor –escola.

Durante o processo de leitura, (...) “o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis” (Geraldi, 2007, p.92).

Os estudos de Lajolo (2004), indicam que a autora colabora com Geraldi (2007), pois para ela, o ato de ler não pode ser associado apenas a exercícios escolares e estes não devem ser apresentados aos alunos como uma competição, na qual o vencedor é aquele que descobriu o que o autor quis dizer ou reproduziu a fala do professor como se fosse sua.

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino fundamental (1997, p.41):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos coesivos.

Para tanto, de acordo com os PCNs do ensino fundamental, é necessário que a escola colabore de maneira a propor atividades de leitura que envolva o aluno de forma a incentivá-lo na “prática constante de leitura” em contato direto com a “diversidade de textos que circulam socialmente” (PCN, 1997, 41).

Dessa maneira, os estudos de Yunes (2003) afirmam que a escola deve ser o espaço adequado para práticas pedagógicas que de fato colaborem com o ensino de leitura desvinculado das velhas fórmulas fracassadas que tornaram o ato de ler uma desculpa para se aplicar outras atividades escolares.

2.1 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE LEITURA: reflexões

Os estudos de Geraldi (2007) demonstram que é parte do cotidiano escolar, após a aula de leitura, o professor pedir algum tipo de atividade que demonstre o que os alunos compreenderam do material lido e, assim, utilizá-la com o objetivo de atribuir nota. As atividades, na maioria das vezes, envolvem questionários, resumos, relatórios, resenhas, fichamentos, entre outras.

A nossa atenção está diretamente ligada às atividades de leitura que são propostas pelos educandos para avaliar leitura, uma vez que é comum tais atividades serem desenvolvidas de maneira que pouco ou nada colaboram na formação de leitores. Estas, geralmente, são formuladas de maneira vaga e pouco produtiva, isso porque trazem exercícios maçantes, mal explicados e que não exigem o pensar do aluno. Exigem apenas a

prática de copiar trechos para responder a questionários descontextualizados, que não acrescentam em nada no desenvolvimento crítico do estudante, segundo Batista (2002).

Para Geraldi (2007), associar leitura a atividades escolares não é ensinar leitura de fato, mas usá-la como pretexto para cumprir outras atividades do currículo escolar, o que transforma o ato de ler em “simulação da leitura” e distancia ainda mais leitor e leitura.

Nesta perspectiva, Zilberman & Silva observam que a leitura em sala de aula (2004, p.13):

(...) dificilmente se dá de modo espontâneo, como parte, que é, de sua experiência cotidiana: ou reveste-se de caráter sagrado, com qualidades que o fazem entidade distante, diferente e superior; ou, se incorporado à rotina do aprendiz, adota a forma degradada da cartilha, produto descartável e transitório.

Assim, os estudos de Geraldi (2007) indicam que leitura na escola é trabalhada de maneira associada a um conjunto de exercícios pós-leitura que o discente já sabe que terá de respondê-los e, por esse motivo, não se interessa, não se concentra e não sente prazer com o momento destinado à leitura em sala de aula.

Marcuschi (2004), afirma que no universo escolar, os exercícios que comumente tratam de leitura são padronizados, de maneira que o discente é treinado a responder conforme o planejado pelo professor, pela cartilha ou pela escola, seu raciocínio, seu entendimento, sua criatividade e as etapas que o levaram a dar uma resposta diferente da esperada são ignoradas em atividades sistematicamente pensadas que privilegiam a homogeneidade escolar.

Para Yunes (2003) e Geraldi (2007), a ideia de que um texto possui interpretação única é absurdo, uma vez que todo texto abre espaço para várias leituras e, ao praticarmos o ato de ler, dialogamos com várias vozes. Diante do texto, o leitor não é um ser passivo, mas agente, que busca significações para aquilo que lê. Dessa maneira, Yunes nos esclarece que o leitor quando se dispõe a ler “(...) o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais da memória, intelectual e emocional” (2003, p.10).

Assim sendo, é natural e aceitável que o entendimento de um texto, ou de qualquer material lido, seja diferente para cada leitor, pois a interpretação dada ao material lido está atrelada às experiências leitoras e de mundo de cada indivíduo.

A partir de tais reflexões, a pesquisadora (2003) recorre aos estudos de Chartier (1999), *apud* Yunes (2003, p.12) para reforçar sua linha de estudos:

Um texto só existe à medida que houver um leitor para lhe dar significado, ele é então, mais para uma função leitor que para uma função autor; sustenta-o o que o leitor quer significar, nas contingências mesmas, de sua condição de receptor, que longe de ser passivo provoca o texto, deslocando-o de sua estabilidade.

Nesta perspectiva, Lajolo (1994, p.106) afirma:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas.

Os PCNs do ensino fundamental (1997, p. 43) em busca de colaborar com o ensino de leitura em sala de aula e tornar o ato de ler um momento que o discente deve contribuir com sua experiência nos diz:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto.

Lajolo (1994) e Geraldi (2007) concordam em relação ao fato de que o ato de ler não consiste num método de decodificação do texto como se fosse um processo de adivinhações, mas sim, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, ser capaz de

relacioná-lo a todos os outros textos significativos, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e se posicionar em relação à leitura, concordando ou rebelando-se contra ela e, assim, assumir uma posição crítica em relação à leitura, pois “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” Authier-Revuz (1982) *apud* Geraldi (2007, p.91).

De acordo com Soares (2004), o leitor assume postura ativa durante a leitura independente do material lido ou do espaço em que esteja, uma vez que “o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é a aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui” (2004, p.26).

Acerca do ensino de leitura em sala de aula, os PCNs do ensino fundamental (1997, p.43) afirmam que

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação de entendimento preenchendo fichas exaustivas(...) uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Desta forma, é possível afirmar que o ato de ler não pode ser esvaziado em atividades pós-leitura que, geralmente, envolvem única e exclusivamente a escrita, uma vez que, segundo Yunes (2003, p.48):

A leitura tem o privilégio que é o de apresentar o mundo desnudado das velhas escritas, das ideologias marcadas na sua produção, desnudado da letra morta, da escrita paralisante, determinada por uma razão exterior e estranha à pessoa, até que esta possa trazê-la à vida com (...) seu próprio vigor.

Dessa maneira, acreditamos que as aulas de leitura devem ser tratadas de maneira diferente do que se observa hoje nas escolas em vez de nós, professores, nos atermos aos

exercícios descritos acima e que, de acordo com os autores consultados nesta pesquisa, não colaboram com o ensino e aprendizagem de leitura. Poderíamos buscar novas alternativas como, por exemplo, a que Marquesi (1994) propõe após uma pesquisa de campo: uma atividade de leitura que estimule os alunos durante a aula e privilegie a interação verbal. Assim, o objetivo da aula seria a própria leitura desvinculada das preocupações que cercam os professores que é a atribuição de notas.

A atividade consiste em apresentar aos alunos dois textos que abordem o mesmo assunto, sendo um deles familiar os discentes. Primeiro, deve-se trabalhar o texto que os alunos já conhecem, uma vez que este, de acordo com Marquesi (1994), tem o objetivo de promover a interação, pois “neste momento, o professor cria condições para motivar, facilitar e causar aceitação do texto, preparando o terreno para a leitura, oferecendo elementos para um diálogo sobre o assunto que será abordado” (Marquesi, 1994, p.3).

Posteriormente, em uma segunda etapa, deve-se estimular os alunos, de modo a fazerem previsões a respeito do texto desconhecido, pois este não faz parte do universo deles, e, assim, permitir que os discentes, ao lê-lo ampliem seu conhecimento, de maneira a unir o que já sabem ao novo. Dessa maneira, o professor irá proporcionar aos discentes uma interação verbal pré-leitura, a fim de facilitar o processo de compreensão. Conforme Marquesi, a “interação revela o universo de experiências do aluno, possibilita a ampliação de seu conhecimento prévio e desperta, assim, seu interesse pelo trabalho desenvolvido” (1994:1).

Durante o momento de interação verbal, a preocupação do professor deve ser em estimular o pensamento do aluno e não com a veracidade das respostas que ele produzirá durante a atividade: “O aluno de ser encorajado a participar e extrair de seu próprio conhecimento e experiência o máximo possível”, afirma Marquesi (1994, p.4). Para tal atividade, acreditamos que professor e aluno desempenham papéis de igualdade. Marquesi afirma que (1994, p.2):

Se, de um lado, vemos ressaltada a importância do papel do professor no processo de leitura, de outro, igualmente deve ser ressaltada a importância do desempenho do aluno, que, quando lê, se torna,

também, um agente no processo de construção do sentido de um texto.

No que diz respeito à importância de professor e aluno participarem ativamente na construção de sentidos como pares em sala de aula, Rocco (2010, p.40) afirma:

(...) leitor e leitura atuam na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço muito amplo, pois os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto e dele também absorvidos entram em consonância com a história de vida de cada um e, ainda, em consonância com o imaginário pessoal e coletivo dos indivíduos.

Conforme Marquesi (1994), durante a interação verbal, é importante que o professor mantenha o controle do tópico e aproveite ao máximo as contribuições dos alunos, pois, “o sucesso da aula de leitura depende da habilidade do professor em controlar o tópico” (Marquesi, 1994, p.6).

Terminado o processo de interação verbal pré-leitura, o professor deve pedir para que os alunos façam a leitura individual do texto e propor exercícios que possibilitem ao aluno sair da superfície do texto, como, por exemplo, “(...) parafrasear, inferir, completar, corrigir, exemplificar, enfatizar e resumir”, entre outros (Marquesi, 1994, p.7).

Finalmente, o professor criará ambiente para que haja discussão do texto lido, a fim de verificar se o objetivo da leitura foi atingido. Isso inclui opiniões, comentários e observações dos alunos e, assim, o professor deve concluir a aula de leitura “destacando as ideias principais do texto, o tema central e os aspectos específicos da presença de cada leitor no texto lido” (Marquesi, 1994, p.8).

O objetivo desta atividade aplicada por Marquesi (1994), em sala de aula, é a possibilidade de ampliar de forma efetiva o conhecimento do aluno, e deixá-lo à vontade durante a interação verbal, de maneira que o aluno sinta-se seguro em contribuir com as discussões proporcionadas por esta atividade, sem ter de se preocupar com a nota que, comumente faz parte das atividades pós-leitura em sala de aula, de acordo com Hoffman (2010).

3. APRESENTAÇÃO DO CORPUS

O nosso objeto de análise é formado por duas atividades de leitura aplicadas aos alunos a fim de o professor verificar o entendimento deles pós-leitura. A primeira atividade de leitura nos foi oferecida por um professor que leciona na Escola Estadual (E. E.) Francisco Gonçalves Vieira, localizada em Francisco Morato, na grande São Paulo. Tal atividade faz parte do projeto de leitura e escrita unificado, no qual os professores de todas as disciplinas devem propor atividades que serão, primeiramente, trabalhadas em sala de aula. Depois, essa mesma atividade, junto com as demais, passará por um processo de seleção, a fim de compor um provão, que é aplicado ao fim de cada bimestre para todas as salas – neste caso, a 8ª série do ensino fundamental II.

A segunda atividade é parte do plano de aula de um professor de leitura de interpretação textual que leciona para a 8º série do ensino fundamental II e trabalha na E. E. San Martin, na zona leste de São Paulo. O docente nos cedeu gentilmente sua atividade, a fim de colaborar com nossa pesquisa.

Todas as atividades analisadas nesta pesquisa foram abordadas da mesma maneira em sala de aula: o professor escolhe um texto e, baseado nele, elabora perguntas, a fim de saber se os alunos entenderam ou não.

3.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Esta primeira atividade foi aplicada na E.E. Francisco Gonçalves Vieira, localizada em Francisco Morato, na grande São Paulo. Ela é composta por dois textos que abordam o tema das sacolas plásticas. Com o material, o professor formulou duas questões objetivas, conforme vemos abaixo:

Texto I

É praticamente impossível imaginarmos nossas vidas sem o plástico. Ele está presente em embalagens de alimentos, bebidas e remédios, além de eletrodomésticos, automóveis etc. Esse uso ocorre devido à sua atoxidade e à inércia, isto é: quando em contato com outras substâncias, o plástico não as contamina; ao contrário, protege o produto embalado. Outras duas grandes vantagens garantem o uso dos plásticos em larga escala: são leves, quase não alteram o peso do material embalado e são 100% recicláveis, fato que, infelizmente, não é aproveitado, visto que, em todo o mundo, a porcentagem de plástico reciclado, quando comparado ao total produzido, ainda é irrelevante.

(Revista Mãe Terra)

Texto II

Sacolas plásticas são leves e voam ao vento. Por isso, elas entopem esgotos e bueiros, causando enchentes. São encontradas até no estômago de tartarugas marinhas, baleias, focas e golfinhos, mortos por sufocamento.

Sacolas plásticas descartáveis são gratuitas para os consumidores, mas têm um custo incalculável para o meio ambiente.

(Veja 8 de julho de 2009)

Em contraste com o texto I, no texto II são empregadas, predominantemente, estratégias argumentativas que:

- a) atraem o leitor por meio de previsões para o futuro.*
- b) apelam à emoção do leitor, mencionando a morte de animais.*
- c) orientam o leitor a respeito dos modos de usar conscientemente as sacolas plásticas.*
- d) intimidam o leitor com as nocivas conseqüências do uso indiscriminado de sacolas plásticas.*
- e) recorrem à informação, por meio de constatações, para convencer o leitor a evitar o uso de sacolas plásticas.*

O segundo exercício da primeira atividade, com base nos textos I e II, é o seguinte:

Na comparação dos textos, observa-se que:

- a) o texto I apresenta um alerta a respeito do efeito da reciclagem de materiais plásticos; o texto II justifica o uso desse material reciclado.*

b) o texto I tem como objetivo apresentar a versatilidade e as vantagens do uso do plástico na contemporaneidade; o texto II objetiva alertar os consumidores sobre os problemas ambientais decorrentes de embalagens plásticas não recicladas.

c) o texto I expõe vantagens, sem qualquer ressalva do uso do plástico; o texto II busca convencer o leitor a evitar o uso de embalagens plásticas.

d) o texto I ilustra o posicionamento de fabricantes de embalagens plásticas, mostrando por que elas devem ser usadas; o texto II ilustra o posicionamento de consumidores comuns, que buscam praticidade e conforto.

e) o texto I apresenta um alerta a respeito da possibilidade de contaminação de produtos orgânicos e industrializados decorrente do uso de plástico em suas embalagens; o texto II apresenta vantagens do consumo de sacolas plásticas: leves, descartáveis e gratuitas.

A atividade de leitura a seguir é a segunda que será analisada por nós. Ela foi aplicada aos alunos da 8ª série do ensino fundamental II que estudam na E.E. San Martin, da zona leste.

De acordo com o professor que nos ofereceu a atividade, esta foi lida individualmente pelos alunos para que eles pudessem responder aos questionários referentes aos textos “Gravidez na adolescência” e “Influenza A (gripe suína)”.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA



A adolescência é uma fase de transformações na vida de uma pessoa, tanto psicológicas como físicas. É nesse período que ela começa a fazer descobertas e desenvolve a atração pelo sexo oposto. Os primeiros namoros acontecem nessa faixa etária e a maioria já vem acompanhada das relações sexuais.

Apesar das informações serem divulgadas continuamente através dos meios de comunicação, família e escola, várias adolescentes ficam grávidas e argumentam que desconheciam os perigos. Esse fato causa uma série de modificações na vida da jovem, muitas vezes ela se vê obrigada a abandonar os estudos para cuidar do filho.

A melhor forma de evitar uma gravidez precoce é investindo na prevenção, assim é fundamental usar algum método contraceptivo. A pílula é eficaz para evitar a gravidez, mas não protege o organismo das DSTs, então use camisinha. (Blog Brasil)

Segue abaixo, a questão objetiva elaborada pelo professor, para avaliar o entendimento do texto pelos alunos da 8ª série do ensino fundamental II.

De acordo com o texto, qual é o método mais eficiente para evitar a gravidez indesejada na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis.

- a) não manter relações sexuais na adolescência;*
- b) usar pílulas anticoncepcionais;*
- c) namorar sem manter relação sexual;*
- d) usar camisinha;*
- e) nenhuma das alternativas estão corretas.*

INFLUENZA A (GRIPE SUÍNA)

Se você esteve ou manteve contato com pessoas da área de risco e apresenta os seguintes sintomas:

Febre alta

Tosse

Dor de cabeça

Dores musculares e nas articulações

Dificuldades respiratórias

Entre em contato imediatamente com o Disque Epidemiologia: 0800-283-2255

Evite a contaminação:

Quando tossir ou espirrar, cubra sua boca e nariz com lenço descartável. Caso não o tenha utilize o antebraço.

Se utilizar as mãos lave-as rapidamente com água e sabão.

O uso de máscaras é indicado para prevenir contaminações.

(Brasil. Ministério da Saúde. 2009)

O texto tem o objetivo de solucionar um problema social,

a) descrevendo a situação do país em relação à gripe suína.

b) alertando a população para o risco de morte pela influenza A.

c) informando a população sobre a iminência de uma pandemia de influenza A.

d) orientando a população sobre os sintomas da gripe suína e procedimentos para evitar a contaminação.

e) convocando toda a população para se submeter a exames de detecção da gripe suína.

3.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Usamos como base para nossa análise os estudos desenvolvidos por Van Dijk (2008), no que diz respeito ao processamento textual feito pelo usuário da língua em busca de compreensão de texto.

Adotamos também os estudos de Yunes (2003) e Marquesi (1994) por sugerirem de forma clara e relevante uma possibilidade construtiva do ensino de leitura em sala de aula.

Para nós, a contribuição de Yunes (2003) é de grande relevância para nossa análise, pois a autora revela a importância que o leitor possui durante a interpretação textual, uma vez que, para ela, o que justifica a existência de um texto é a significação que o leitor pode conceder a ele, pois o leitor não assume postura passiva, mas ativa e contribui de forma abrangente ao que é lido. Já os estudos de Marquesi (1994) revelam de maneira significativa como poderíamos trabalhar leitura em sala de aula tendo como princípio básico a interação verbal pré-leitura, a fim de permitir que os educandos falem sobre o que entendem do assunto abordado em sala de aula.

Assim sendo, a nossa atenção estará direcionada às escolhas dos textos e aos tipos de questões que o professor faz durante a atividade de leitura como meio de averiguação do processamento textual feito pelos alunos. Dessa maneira, o nosso objeto de análise é constituído de exercícios que propõem a leitura de textos para respondê-los. Portanto, não serão analisadas as respostas dos discentes atribuídas às atividades propostas pelos professores.

Para nós, é importante salientar que não há pretensão em indicar se a maneira de elaboração da atividade de leitura cedida pelo professor é correta ou não. Queremos demonstrar com nossa análise que há outros caminhos mais produtivos de se trabalhar leitura em sala de aula e que permitem que o estudante seja agente do processo de leitura na busca de construção de sentido do texto e não mero espectador.

3.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA: PRIMEIRA ATIVIDADE

Analisaremos primeiro os textos I e II, que dizem respeito ao uso das sacolas plásticas, abordados pelo professor da E. E. Francisco Gonçalves Vieira e, em seguida, refletiremos sobre os exercícios que compõem a atividade de leitura.

O assunto abordado nos textos I e II é interessante, atual e possibilita que o professor trabalhe de maneira diferente do que foi proposto na atividade, uma vez que o texto I fala sobre as diversas possibilidades de uso do plástico e da vantagem de ele ser 100% reciclável. Acreditamos que o professor poderia ter explorado o texto, de maneira que fizesse os alunos pensarem sobre a importância da reciclagem para o meio ambiente, não só das sacolas plásticas, mas de todo o material que é reciclável.

O texto II mostra preocupação voltada para os danos que, possivelmente, as sacolas plásticas podem causar ao homem e ao meio ambiente, uma vez que, de acordo com o texto, as sacolas plásticas entopem bueiros e provocam enchentes nos meses chuvosos, além de provocarem doenças aos seres humanos. Esta última informação, apesar de não constar no texto, o aluno poderá inferir, pois é possível supor que a maioria de nós já viu ou presenciou enchentes e sabe das inúmeras doenças ocasionadas por ela.

Conforme nosso estudo teórico, interpretamos e construímos sentido para os eventos presenciados por nós e armazenamos as informações na memória de maneira que tais informações possam ser recuperadas pelo indivíduo, a fim de construir sentido. Assim, pressupomos que o aluno terá subsídios para ir além das informações superficiais do texto II e inferir que as enchentes podem provocar doenças no ser humano.

Os textos escolhidos pelo professor permitem ao leitor, dependendo de seu conhecimento, ir além do que está explícito, uma vez que, ensinar leitura supõe ensinar também o que não está escrito e levar o leitor a construir significado, identificando elementos implícitos que permitam ao leitor estabelecer relações com outros textos já lidos e atribuir um dos muitos sentidos possíveis a um texto.

Acreditamos que os textos poderiam servir como elemento motivador para que o aluno se pronuncie a respeito do que é tratado e, assim, estabelecer uma discussão rica referente ao assunto abordado, fazendo da aula de leitura um momento propício para os discentes ampliarem seu conhecimento.

O texto deveria ser uma oportunidade de os alunos participarem da aula com suas opiniões sobre o tema, pois os textos escolhidos pelo professor permitem e levam o leitor a pensar em outros assuntos que não foram explorados pelo docente: preservação animal, espécies ameaçadas de extinção, poluição, reciclagem, vida marinha, educação e legislação ambiental.

Quanto aos exercícios compostos por questões objetivas, compreendemos que limitam o aluno, visto que a atividade privilegia a resposta que o professor previu para o exercício. Acreditamos que a atividade seria mais produtiva se permitisse ao aluno se pronunciar através da escrita, a fim de mobilizar seus conhecimentos e demonstrar, de maneira criativa, respostas diferentes das que o professor planejou para o exercício. Afinal, a escola precisa acabar com o mito de interpretação única, em que o aluno é levado a pensar

de forma homogênea com exercícios sistematicamente pensados e que exigem, apenas, respostas estanques.

3.3.1 ANÁLISE DA SEGUNDA ATIVIDADE DE LEITURA

Nossa próxima análise é referente aos textos “Gravidez na adolescência” e “Influenza A (gripe suína)” que compõem nossa segunda atividade de leitura aplicada aos alunos do ensino fundamental II da E.E San Martin, da zona leste de São Paulo.

Na atividade, o professor não abordou a riqueza do texto “Gravidez na adolescência” e deixou de trabalhar aspectos que poderiam colaborar de forma mais relevante com a educação sexual dos alunos, visto que o texto é direcionado aos que estão em idade de mudanças e descobertas e, nesta fase, pode haver muitas dúvidas relativas ao tema.

Para o texto “Gravidez na adolescência”, pensamos na possibilidade de ele ser trabalhado em conjunto com outros professores, pois acreditamos que tal tema nos permite várias abordagens.

Inicialmente, como nos demais textos, propomos que o professor crie ambiente para que haja interação verbal pré-leitura. Em seguida, o texto deverá ser lido individualmente pelos alunos. Depois, o professor dividirá a classe em grupos de acordo com a quantidade de alunos, para que a discussão do texto lido seja aberta, de modo que todos os grupos possam participar. Neste momento, o professor deve ser o responsável para que os grupos contribuam ao máximo no que diz respeito ao tema, levantando questões a exemplo dos métodos contraceptivos, aborto, DSTs e tudo o mais que envolve o assunto.

Terminada a discussão, o professor deverá propor atividades para cada grupo, por meio das quais eles terão de pesquisar alguns temas possivelmente levantados na discussão do texto. Partindo do pressuposto de que os professores das demais disciplinas concordaram com o projeto de leitura, sugerimos que, para a disciplina de matemática, por exemplo, os alunos poderiam elaborar um gráfico, que demonstrasse estatisticamente o número de adolescentes grávidas no Brasil.

Para a disciplina de biologia, a pesquisa dos alunos deveria conter os dados das DSTs mais graves, sintomas, tempo de incubação da doença no corpo humano, tempo de

tratamento e outros levantamentos. Para a disciplina de história, a pesquisa poderia ser sobre os primeiros casos de DSTs, os indivíduos que morreram por conta da doença, enfim, a atividade deveria incluir os dados históricos que o professor determinar serem mais importantes. Para a disciplina de geografia, acreditamos que uma das possibilidades de pesquisa seria o levantamento de dados que pudessem revelar qual é o índice de gravidez na adolescência por região brasileira e respectivamente os números de adolescentes infectados por DSTs, ou seja, para cada disciplina seria criada uma atividade que permitiria aos alunos utilizarem as especialidades específicas que a compõem.

De acordo com nossos estudos, acreditamos que trabalhar o texto “Gravidez na adolescência” de maneira interdisciplinar enriqueceria ainda mais as aprendizagens dos alunos, pois é possível usar conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema real ou aprender mais sobre ele. Trata-se de promover a mobilização do corpo pedagógico em torno de objetivos educacionais mais amplos do que o ensino fragmentado, no qual o conhecimento se dá em campos fechados em si mesmo. É uma oportunidade de deixarmos de lado a hegemonia para privilegiar a heterogenia, a reprodução pela produção do conhecimento.

Dessa maneira, defendemos a ideia de que desenvolver projetos de leitura que permitam trabalhar a interdisciplinaridade colabora com o objetivo de ampliar o universo do aluno, pois este terá a oportunidade de aprender a ler e construir gráficos, tabelas, mapas, ou seja, outros textos diferentes do que, geralmente, se trabalha na escola em uma aula tradicional de leitura.

Em relação ao exercício proposto pelo professor, entendemos que as perguntas construídas pelo docente para avaliar o entendimento textual poderia ser elaborada de maneira que, a nosso ver, permitiria verificar se realmente houve entendimento do texto: sugerimos abaixo como as perguntas poderiam ter sido construídas.

Nossas sugestões de perguntas são: *neste bimestre, estudamos detalhadamente sobre gravidez na adolescência e das possíveis DSTs que podem nos infectar, caso não façamos sexo seguro. Dessa maneira, a) descreva três tipos de DSTs que podem atacar o ser humano que se relaciona sexualmente sem preservativo, b) apresente por escrito, baseado nas estatísticas que você apresentou em sala de aula, em qual região está o maior número de indivíduos infectados na adolescência por DSTs.*

Para nós, elaborar perguntas desta maneira permite que o leitor contribua de maneira mais abrangente com sua resposta, pois somos capazes de armazenar informações de nossas experiências pessoais na memória e usar esses mesmos dados para construir significado. Neste caso, acreditamos que a própria pergunta servirá de estímulo para que o leitor recupere o que foi aprendido e armazenado em sua memória.

Em relação ao texto “Influenza A (gripe suína)”, ele também poderia ser explorado na aula de leitura de maneira que permitisse aos alunos colaborarem com o que sabem a respeito da doença, visto que foi um assunto muito explorado nos meios de comunicação brasileiros. Esse texto, diferente dos primeiros analisados, possui título que o professor poderia usá-lo como primeiro passo para facilitar o processamento textual.

Nossa pesquisa revela que o leitor é capaz de inferir do que trata o texto a partir de um grupo pequeno de informações, neste caso, o título. Assim, os alunos podem fazer possíveis previsões a respeito do texto, que serão confirmadas ou não durante a leitura.

Dessa maneira, ao invés de atrelar a leitura do texto a perguntas, cuja resposta nos parece óbvia, o professor poderia estimular os alunos a falar em sala de aula sobre o que eles ouviram a respeito do tema nas ruas, em casa, em conversas com os amigos, a fim de que todos contribuam com seu conhecimento.

É possível dizer que o texto escolhido pelo professor possibilita que o leitor pense em outros aspectos não tratados no texto, como, por exemplo, a quantidade de indivíduos que foi contaminada pelo influenza A, quantos foram vitimados pelo vírus no Brasil, quais procedimentos devem ser adotados por quem apresenta os sintomas e qual é o tratamento adequado para a doença. Essas são algumas das possibilidades que acreditamos que poderiam ser trabalhadas durante a leitura e interação do texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, estudamos a teoria de Van Dijk (2008) para entender o processo de leitura e significação que o usuário da língua faz durante o processamento textual, a fim de compreendermos como este conhecimento pode ser usado na escola, nas aulas de leitura, de maneira que o aluno possa contribuir de fato com o seu aprendizado.

No segundo capítulo, de acordo com Yunes (2003) e Geraldi (2007), discutimos sobre a importância da leitura e como ela é comumente abordada em sala de aula.

No terceiro capítulo, analisamos duas atividades de leitura, uma aplicada na E.E. Francisco Gonçalves Vieira e a outra na E.E. San Martin, ambas do ensino fundamental II.

A primeira composta por dois textos e dois exercícios objetivos que abordavam o mesmo assunto “sacolas plásticas”. A segunda era composta por dois textos que abordavam assuntos diferentes “Gravidez na adolescência” e “Influenza A (gripe suína)” e um único exercício por texto.

Constatamos que a maioria das aulas de leitura gera atividades com perguntas objetivas, vagas ou privilegia apenas a resposta do professor e, em sua grande maioria, estão atreladas à nota.

Apenas a última atividade de leitura não estava atrelada à nota. O objetivo do professor era o de verificar como os alunos mobilizavam seus conhecimentos para interpretar o texto.

Finalmente, baseados em nosso estudo, propusemos atividades em sala de aula que permitam que o discente colabore com a construção de seu conhecimento a respeito dos assuntos propostos pelo professor. Mas, para isso, é importante que aluno e professor trabalhem juntos, sejam pares, na busca de construção do saber.

Assim sendo, acreditamos que nós, professores, o corpo pedagógico e todos comprometidos com a educação deveríamos repensar nossas práticas pedagógicas, e modificar nossas metodologias sempre que necessário, a fim de que possamos colaborar de fato com o ensino de leitura e, conseqüentemente, com uma formação adequada e rica em saberes na vida dos educandos, pois é na escola que o aluno deve ter acesso aos diversos textos para que ele possa se desenvolver como leitor. É função da escola despertar o

discente para o mundo e fazê-lo interagir de maneira crítica sem ser um mero espectador, limitado às práticas educacionais tradicionalistas que pouco acrescentam na sua formação.

Fazemos parte de uma sociedade moderna que está em constante desenvolvimento, que se aprimora cada vez mais, e grande parte das atividades intelectuais e profissionais que compõem essa sociedade gira em torno da língua escrita. Ter o domínio da habilidade de leitura proficiente garante o exercício de cidadania, o acesso aos bens culturais e a inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. Educar o olhar é preciso. In: (org.) LIMA-HERNANDES, M.C; FROMM, G. *Domínios de linguagem v diálogo entre a universidade, a escola e a sociedade*. São Paulo: Plêiade, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

FREIRE.P.*a importância do ato de ler*. 50ª ed. São Paulo.Cortez, 2010.

GERALDI, J.W. (org).Prática da Leitura em sala de aula in: *O texto na sala de aula*. 4ªed. São Paulo.Ática, 2007.

HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro educar depois*.Porto Alegre. Mediação, 2010.

_____. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto alegre. Mediação, 1991.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre. Mediação, 2001.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____.*Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 13ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KOCK, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo. Cortez, 2009.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo. 2ªed. Ática, 1994.

_____.Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução in: *Leitura.Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. 5ª ed. Ática, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social in: *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. 5ª ed. Ática, 2004.

MARQUESI, S. C. Interação verbal em sala de aula: a leitura. In: *Anais do IX encontro nacional da ANPOLL*. vl. 2. Caxambu, 1994.

PEREIRA, C; WEINBERG, M. Você sabe o que estão ensinando a ele? *Veja*, São Paulo, ed.2074, ano 41, nº 33, p.72-75, ag. 2008.

SOARES, M.B. As condições sócias da leitura: uma reflexão em contraponto in: *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. 5ª ed. Ática, 2004.
Van Dijk, T.A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2008.

YUNES, E. (org.) Leituras, experiência e cidadania in: *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. (org) *Leitura como experiência* in: *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2006.

ZILBERMAN, R. & DA SILVA, E.T. *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. 5ª ed. Ática, 2004.

WEBGRAFIA

ROCCO, M.T.F, A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p037-042_c.pdf. Acesso em: 12/12/2010.

E. E. FRANCISCO GONÇALVES VIEIRA

Nome _____ Nº _____ Série: _____

ATIVIDADE DE LEITURA

Leia antes de responder as questões!

Responda as questões com caneta preta ou azul. Para cada questão há apenas uma resposta correta.

É proibido emprestar materiais ou conversar durante a atividade.

Boa sorte!

Texto I

É praticamente impossível imaginarmos nossas vidas sem o plástico. Ele está presente em embalagens de alimentos, bebidas e remédios, além de eletrodomésticos, automóveis etc. Esse uso ocorre devido à sua atoxicidade e à inércia, isto é: quando em contato com outras substâncias, o plástico não as contamina; ao contrário, protege o produto embalado. Outras duas grandes vantagens garantem o uso dos plásticos em larga escala: são leves, quase não alteram o peso do material embalado, e são 100% recicláveis, fato que, infelizmente, não é aproveitado, visto que, em todo o mundo, a porcentagem de plástico reciclado, quando comparado ao total produzido, ainda é irrelevante.

(Revista Mãe Terra)

Texto II

Sacolas plásticas são leves e voam ao vento. Por isso, elas entopem esgotos e bueiros, causando enchentes. São encontradas até no estômago de tartarugas marinhas, baleias, focas e golfinhos, mortos por sufocamento.

Sacolas plásticas descartáveis são gratuitas para os consumidores, mas têm um custo incalculável para o meio ambiente.

(Veja 8 de julho de 2009)

- 1) Em contraste com o texto I, no texto II são empregadas predominantemente, estratégias argumentativas que
 - a) atraem o leitor por meio de previsões para o futuro.
 - b) apelam à emoção do leitor, mencionando a morte de animais.
 - c) orientam o leitor a respeito dos modos de usar conscientemente as sacolas plásticas.
 - d) intimidam o leitor com as nocivas conseqüências do uso indiscriminado de sacolas plásticas.
 - e) recorrem à informação, por meio de constatações, para convencer o leitor a evitar o uso de sacolas plásticas.

- 2) Na comparação dos textos, observa-se que

- a) o texto I apresenta um alerta a respeito do efeito da reciclagem de materiais plásticos; o texto II justifica o uso desse material reciclado.
- b) o texto I tem como objetivo apresentar a versatilidade e as vantagens do uso do plástico na contemporaneidade; o texto II objetiva alertar os consumidores sobre os problemas ambientais decorrentes de embalagens plásticas não recicladas.
- c) o texto I expõe vantagens, sem qualquer ressalva do uso do plástico; o texto II, busca convencer o leitor a evitar o uso de embalagens plásticas.
- d) o texto I ilustra o posicionamento de fabricantes de embalagens plásticas, mostrando por que elas devem ser usadas; o texto II ilustra o posicionamento de consumidores comuns, que buscam praticidade e conforto.
- e) o texto I apresenta um alerta a respeito da possibilidade de contaminação de produtos orgânicos e industrializados decorrente do uso de plástico em suas embalagens; o texto II apresenta vantagens do consumo de sacolas plásticas: leves, descartáveis e gratuitas.

E. E. SAN MARTIN

Nome _____ nº _____ série _____

Avaliação de leitura

Gravidez na adolescência



A adolescência é uma fase de transformações na vida de uma pessoa, tanto psicológicas como físicas. É nesse período que ela começa a fazer descoberta e desenvolve a atração pelo sexo oposto. Os primeiros namoros acontecem nessa faixa etária e a maioria já vem acompanhada das relações sexuais.

Apesar das informações serem divulgadas continuamente através dos meios de comunicação, família e escola, várias adolescentes ficam grávidas e argumentam que desconheciam os perigos. Esse fato causa uma série de modificações na vida da jovem, muitas vezes ela se vê obrigada a abandonar os estudos para cuidar do filho.

A melhor forma de evitar uma gravidez precoce é investindo na prevenção, assim é fundamental usar algum método contraceptivo. A pílula é eficaz para evitar a gravidez, mas não protege o organismo das DSTs, então use camisinha. (Blog Brasil)

1) De acordo com o texto, qual é o método mais eficiente para evitar a gravidez indesejada na adolescência e as DSTs.

- a) não manter relações sexuais na adolescência
- b) usar pílulas anticoncepcionais
- c) namorar sem manter relação sexual
- d) usar camisinha
- e) nenhuma das alternativas estão corretas

Influenza A (Gripe suína)

Se você esteve ou manteve contato com pessoas da área de risco e apresenta os seguintes sintomas:

- Febre alta.
- Tosse.
- Dor de cabeça.
- Dores musculares e nas articulações.
- Dificuldades respiratórias.

Entre em contato imediatamente com o Disque Epidemiologia: 0800-283-2255

Evite a contaminação

Quando tossir ou espirrar, cubra sua boca e nariz com lenço descartável. Caso não o tenha utilize o antebraço.

Se utilizar as mãos lave-as rapidamente com água e sabão.

O uso de máscaras é indicado para prevenir contaminações.

(Brasil, Ministério da Saúde.2009)

- 3) O texto tem o objetivo de solucionar um problema social,
- a) descrevendo a situação do país em relação à gripe suína.
 - b) alertando a população para o risco de morte pela influenza A.
 - c) informando a população sobre a iminência de uma pandemia de influenza A.
 - d) orientando a população sobre os sintomas da gripe suína e procedimentos para evitar a contaminação.
 - e) Convocando toda a população para se submeter a exames de detecção da gripe suína.

