



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

LEITURA: UM DESAFIO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ANA GISSELE DA SILVA SANTOS

EIXO: 19. EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A leitura é a ponte para o processo de ensino-aprendizagem. Independente da sua área de formação todos os professores devem ser responsáveis pelo desenvolvimento da leitura. Assim, não só o professor de Língua Portuguesa, mas como um todo deve ser responsável pelo desenvolvimento da leitura. Esse artigo procura verificar de que forma são as atividades de leitura no ensino de Língua Portuguesa e de Geografia com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de São José de Ribamar (MA). Para isso, buscou-se identificar os gêneros textuais utilizados pelos professores e as estratégias de leitura utilizadas pelos professores em sala de aula; e, verificar as concepções dos professores sobre a leitura para o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura. Professores. Língua Portuguesa. Geografia.

Reading is the bridge to the teaching-learning process. Regardless of their area of training all teachers use reading as a tool for their work. So not only the teacher of Portuguese, but the faculty as a whole should be responsible for reading. This article seeks to verify how reading activities are developed in the teaching of Portuguese Language and Geography in the final year of primary education in schools in São José de Ribamar (MA). For this, we sought to identify the genres used by teachers and the reading strategies used by teachers in the classroom; and check the teachers' conceptions about reading for the teaching-learning process. **Keywords:** Reading. Teachers. Portuguese Language. Geography.

A linguagem é o meio pelo qual a ação do professor se concretiza e o texto a unidade básica da linguagem verbal. Atribuídos apenas e tão somente aos professores de Língua Portuguesa. Entretanto, todo professor, independentemente da sua formação, utiliza diversos gêneros textuais como instrumento de trabalho.

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma ação diferenciada dirigida para a leitura e a escrita dos alunos. A maioria dos alunos chega aos anos finais do Ensino Fundamental apresentando dificuldades em escrever, ler e interpretar. O professor percebe que sabem não conseguem aprender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar. A professora de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se que isso tem causado deficiência no ensino-aprendizagem dessa disciplina e, acredita-se, que isso aconteça nas disciplinas de forma geral.

Assim, tem-se, de um lado, alunos com dificuldades de interpretação de textos das diversas áreas do conhecimento e, de outro, professores que julgam ser a leitura conteúdo apenas das aulas de Língua Portuguesa. Concorde-se com Solé (2010) que não é só o professor de Língua Portuguesa; o corpo docente como um todo deve ser responsável pelo desenvolvimento da leitura que são essenciais para sua prática independentemente da sua área do conhecimento. A leitura não é apenas para adquirir informação (aprender), ela também torna os leitores mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas. A pesquisa em questão busca contribuir com a temática. A partir de indagações da realidade escolar, citam-se as estratégias e concepções de leitura no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Geografia, e as questões pertinentes não apenas a essas duas áreas do conhecimento, mas também às demais disciplinas do currículo. A ruptura não é somente de quem tem a responsabilidade de desenvolver habilidades e competências que envolvam a leitura textual, como a concepção do que é leitura.

Objetiva-se verificar de que forma são desenvolvidas as atividades de leitura no ensino de Língua Portuguesa e de Geografia com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas de São José de Ribamar (MA). Para tanto, busca-se ativar

objetivos: identificar os gêneros textuais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa e de Geografia ensino-aprendizagem; caracterizar as estratégias de leitura utilizadas pelos professores em sala de aula; identificar as práticas dos professores sobre a prática de leitura para o processo ensino-aprendizagem.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, são os de Língua Portuguesa e de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental (ano) que estão atuando no ano letivo de 2012 de escolas municipais de São José de Ribamar, município do Maranhão: em português, por serem estes os considerados responsáveis pelo desenvolvimento das competências e habilidades de leitura em outra disciplina, no caso, Geografia, pelo fato de ser a primeira formação da pesquisadora e com a qual já possui experiência de professora. Foram investigados 14 professores: 07 de Português e 07 de Geografia.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, portanto, a preocupação não é com a quantificação da ação dos sujeitos, mas com a pesquisa bibliográfica, buscaram-se pressupostos teóricos que trazem discussões sobre a leitura enquanto desafio de ensino e as concepções de Bakhtin, com a teoria da enunciação.

Para coleta de dados, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e na sua análise foram relacionados os dados teóricos e a experiência dos professores pesquisados.

MUDANÇAS NO PARADIGMA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

A década de 1970 representa uma mudança no paradigma dos estudos da linguagem, na medida em que as propostas em linguística são questionadas. A esse período se segue o dos estudos que enfocam a enunciação. Inúmeros estudos produzidos nesse domínio, entretanto, neste trabalho, destacam-se os pressupostos de Mikhail Bakhtin.

Bakhtin considera a linguagem, fundamentalmente interativa, enfatizando que “um signo não existe senão sem seu funcionamento materialidade e a idealidade formam um todo” (PAVEAU E SARFATI, 2006, p.175). Deste modo, a proposta de Bakhtin imersa na realidade enunciativa concreta, servindo aos propósitos comunicacionais do locutor, não importando a forma invariável, mas sua função em um dado texto.

Enquanto as abordagens estruturalista e gerativista ignoram a questão do sujeito, a abordagem enunciativa da linguística, pois são suas marcas de inscrição no enunciado que constituem o objeto do trabalho do linguista. Para Bakhtin o falante é um sujeito em relação com seu meio, que tem interiorizadas as normas e as formas discursivas exteriores que constituem” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.177).

Segundo Fiorin (2006), ao contrário do que quer fazer crer uma leitura da obra de Bakhtin, o filósofo não nega a existência de unidades da língua. Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, apenas a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem. Desta forma, tanto Flores e Teixeira (2005) quanto Sarfati (2006), destacam que Bakhtin não distingue o enunciado e sua enunciação, considerando-os como um único “forma-sentido” e por isso, requer o estudo dialógico entre a forma e o sentido.

Existem diferenças entre as unidades da língua e os enunciados. Aquelas não pertencem a ninguém, não têm autor, as unidades da língua são relações semânticas ou lógicas; já os enunciados têm autor, por isso revelam uma posição. Outras unidades da língua são completas, mas não têm um acabamento que permite uma resposta. Cada palavra, cada oração tem completude. Ela, porém, não possibilita uma resposta. O enunciado, entretanto, sendo uma réplica, tem um acabamento que permite uma resposta, que é sempre numa ordem dialógica.

Deste modo, Bakhtin propõe a criação da “trans-linguística”, que teria como objeto o estudo dos enunciados, examinando o funcionamento real da linguagem, em sua unicidade e não somente que permite esse funcionamento. Em algumas traduções da obra de Bakhtin, o termo “trans-linguística” aparece como “trans-linguística”. Esse problema de denominação é prova do acerto bakhtiniano a respeito da diferença entre unidades potenciais da linguística e as unidades potenciais de comunicação (objeto da trans-linguística). Do ponto de vista do sistema da língua grega e *trans-* (prefixo latino) são absolutamente equivalentes, pois ambos significam “além de”.

No enunciado existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso ocorre com o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados (FIORIN, 2006).

Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos, cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra a enunciação para a realização do sentido. O sentido é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a relação entre interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do enunciado. O enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de

outros discursos. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele completa, pressupõe e assim por diante (BAKHTIN, 2003).

Segundo Soares (2001) apud Fuza e Menegassi (2009), também ocorreram mudanças nas concepções de aprendizagem língua que durante muito tempo relegou o espaço do texto ao trabalho com análise linguística. O ensino tradicional toma de estudo a estrutura da oração e do período.

A partir da década de 1980, opondo-se a essa maneira de ensino da língua portuguesa, começam a despontar propostas: tomam o texto como unidade de estudo essencial e com o reflexo das contribuições da Linguística Textual, da Teoria Sociolinguística, da Análise do Discurso, passou-se a ver o texto como unidade básica da interação verbal. (SANTOS; 2002 e 2012).

A imagem do sujeito aprendiz passou a ser concebida, não mais como um indivíduo que aprende a escrever por imitar aquele que aprende a escrever, agindo e interagindo com a língua escrita, ousando escrever e considerando os seus forma de construção do seu sistema de escrita. Aliás, como se configura estas transformações na sala de aula? Na prática Na efetivação dessas competências e habilidades nos alunos? Pois se sabe que apesar de todas essas transformações se constitui uma realidade nas escolas.

O ESTUDO DA LÍNGUA NA SALA DE AULA

Para responder às questões apresentadas do tópico anterior, foi realizada uma pesquisa de campo. Neste tópico, analisamos dessa pesquisa que teve como locus escolas públicas do município de São José de Ribamar - MA. Como instrumentos dados, foram aplicados questionários com perguntas abertas. Foram investigados 14 professores: 07 de português e 07 de Geografia. Ao se perguntar se as dificuldades dos alunos quanto à leitura e à escrita dificultam o entendimento das suas aulas a quase unanimidade dos professores de Português afirmaram ser “muito comum com um educando no fundamental maior com dificuldade de leitura e, por consequência, a escrita fica comprometida” PP5 e que dificuldades dos alunos quanto à leitura e à escrita dificultam o entendimento considerarem que “a Leitura é o básico no processo de ensino-aprendizagem” PG2.

Predomina a ideia de que o processo de alfabetização é concluído nos anos iniciais do ensino fundamental. Hoje, concordo **(2010b) que** isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas também num processo contínuo, por considerar que a habilidade de ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência.

Um professor de Português ressalta que “o entendimento sobre qualquer conteúdo trabalhado em sala de aula depende não das dificuldades [...] tento fazer com que participem oralmente, tendo sempre a preocupação depois de sempre melhora e escrita” PP7. Segundo Fuza (2009), para que um indivíduo internalize os seus conhecimentos e as informações através da interação, ele deve passar por três processos: pela reconstrução, pela incorporação das ideias e pela transformação.

Quando questionados se as dificuldades dos seus alunos quanto à leitura e à escrita dificultam o entendimento disponíveis no livro didático, todos os professores responderam que sim: “perceptível na hora da explicação da aula com leitura não há entendimento, somente na explicação” PG1; e, “porque eles não conseguem entender o que está escrito assimila o que é exposto no material” PP1.

Assim, “os alunos com uma boa leitura são alunos que compreendem melhor o que estão lendo” PP2, são constantes que os alunos simplesmente fazem uma atividade distorcida (diferente do que foi pedido) por não compreenderem a expressão de forma clara e objetiva” PP4, isso “principalmente no que diz respeito ao vocabulário” PP6 e “quando depende dele [...] torna-se inviável que esse aluno consiga sozinho entender as informações contidas nos livros didáticos” PP7.

Para Sousa (2010), antes de estarem alfabetizados, os alunos precisam saber interpretar, têm que aprender a decifrar que ter uma leitura de mundo, pois, em diferentes situações do dia-a-dia, tem-se contato com textos variados, espalhados em espaços públicos. Tudo o que está à volta do homem é uma forma de texto e, portanto, uma possível leitura.

“Sem a leitura, a dificuldade de interpretação é enorme e, sem a interpretação, não conseguem cumprir suas tarefas” F perde muito tempo repassando aos alunos tarefas simples que não são cumpridas pelas dificuldades dos alunos na leitura. Sendo assim, “por não conseguirem interpretar as lições, eles não conseguem resolvê-las” PG5 e “a tendência é que com o passar do tempo, apresente maior resistência às tarefas e atividades” PG7. Porém, os professores evidenciaram a existência de outros fatores que interferem em tal cumprimento, como a ausência de apoio em casa nas tarefas. (Quadro 3)

Para Santos e Silveira (entre 2002 e 2012), os textos funcionam como lugar para os alunos “colherem” informações, tratamento superficial do texto, pois ignora diversos fatores acima listados para o aprendizado da leitura e da escrita. Ressaltam que não se pode atribuir a culpa tão somente aos professores, mas principalmente à lacuna existente na formação por sua vez, impede que a prática da leitura seja explorada com maior eficácia. O desconhecimento de um saber científico

funcionamento da linguagem e das concepções de língua atuais que norteiam o ensino talvez seja um dos respes eventualidades observadas.

Soares (2001) apud Fuza (2009) demonstra, por meio de seus estudos, que muitos alunos continuam sendo ensinados cumprir uma tarefa, não havendo seu crescimento e desenvolvimento como leitor e produtor de textos.

Todos os professores asseguram a importância da prática de leitura dos alunos para o trabalho docente, o cumprimento compreensão da aula e dos diversos textos. Pois “só assim eles serão incluídos no mundo letrado e poderão acom disciplinas ministradas no decorrer da vida escolar” PP1 e tornar-se “um grande questionador e argumentador” PP2.

O problema é que esse aluno não está plenamente alfabetizado, pois os alunos aprendem a ler, mas não compreende primeiro passo para superar essa realidade é firmar um compromisso: ensinar a ler é tarefa de todas as disciplinas Língua Portuguesa (SOLÉ, 2010a). Então, como é a prática de leitura do professor durante as aulas?

Todos os professores afirmam fazer leituras durante suas aulas. **Para Solé (2010b)**, uma boa forma de um docente fome alunos é o professor mostrar o gosto por ela, quer dizer, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar u si mesmo, quando as crianças forem à biblioteca. Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escoli aqueles que não possuem isso em casa.

Lajolo (1986), vai além ao afirmar que se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for un grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as ques Os professores afirmam que os alunos praticam com frequência leituras na sala de aula (Dados do questionário). Pai 116), a maior parte da compreensão ocorre durante a própria leitura do texto, que se configura como “um process verificação de previsões que levam à construção da compreensão”. Então, quais são as estratégias de leitura deser alunos na sala de aula?

As estratégias de leitura citadas pelos professores e desenvolvidas com os alunos são: leitura individual ou em grupos silenciosa; compartilhada, um começa, outro continua e depois eles falam o que entenderam; leituras teatralizadas (peça falas de personagens) (Dados do questionário).

Solé (1998) propõe que o trabalho de ensino-aprendizagem da leitura contempla três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitui caracterizada pelas atividades prévias desenvolvidas pelo professor, de modo a levar o aluno a fazer previsões sobre lido, através da identificação do autor do texto, dos possíveis leitores do enunciado e do propósito pelo qual foi produzido A segunda fase da compreensão, o docente, durante a leitura, deve agir como mediador, dando pistas para que o e vocábulo, fazendo-o pensar e refletir sobre a posição da palavra dentro do contexto enunciativo e não dando o significad sem que haja a reflexão. Após a leitura do material, passa-se à fase da pós-leitura, na qual o aluno emite seu ponto de vi confirma ou refuta a ideia que teve no momento da pré-leitura.

Uma outra questão que Solé (1998) deixa evidente é que a leitura deve ser partilhada e não dirigida. Enquanto nesta o j leitura e expõe sua compreensão sobre o texto, naquela, há a transferência da responsabilidade e do controle da tare mãos do professor para as mãos do aluno. Os leitores não devem se tornar “participantes passivos da leitura, ist respondam às perguntas” (SOLÉ, 1998, p. 120), sem se posicionarem e dialogarem com o professor e com o texto.

Bakhtin (2003) acredita que todo enunciado, após ser compreendido ativamente, espera uma atitude responsiva e at Desse modo, ele pode ser visto como um sujeito ativo, haja vista que “o ouvinte, ao perceber e compreender o signific ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplic 2003, p. 271).

Andrade e Henriques (2007) apud Oliveira (2011) sugerem também algumas técnicas de leitura e interpretação de tex destacam-se a técnica de sublinhar, como redigir resumos e elaboração de esquemas.

Quanto ao questionamento sobre o que levou o professor a preferir as estratégias de leitura que desenvolve com seus a da pesquisa foram evasivos.

Solé (2010b) ressalta que **as estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar a compreens** o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas qu esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou num pequ exemplo.

Quais são os principais gêneros textuais que o professor utiliza nas suas aulas? Os principais gêneros textuais me professores de Geografia foram: informativo, poético e narrativo, mapas e gráficos (Dados do questionário). Acresce gráficos, figuras entre outros. Já os professores de Português citaram: lendas, contos, fábulas e anúncios, poem quadrinhos, crônicas, notícias, e-mail, receitas e não verbais. Acredita-se que, quanto maior a exposição do aluno a tc mais fácil será sua compreensão e conhecimento textual.

Tais dados revelam que a diversidade de gêneros em sala está bem consolidada em muitas práticas dos professores, r bem ressalta Santos e Silveira (entre 2002 e 2012), não é a presença dessa diversidade que vai produzir alguma r

utilização adequada dos textos, em função de uma aquisição significativa da linguagem.

Tomamos como base, o conceito de gênero textual apresentado por Bakhtin (1997), os gêneros textuais são formas estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais estão inseridos. É por esta dependência com o contexto que eles são historicamente variáveis. Assim, a imensa diversidade de gêneros é que forma a língua. (SANTOS, entre 2002 e 2012).

A contextualização dos gêneros em relação com o mundo permite a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão. (SOUSA, 2010) As origens dos textos trabalhados nas aulas, segundo os professores, são de revistas, jornais, livros didáticos, internet e materiais científicos (Dados do questionário). Os jornais, revista, televisão, rádio e internet cumprem função básica de produtores de fatos que ocorrem com o mundo. Mas, quais são as principais formas de uso dos gêneros textuais que estão disponíveis e utilizados em sala de aula?

Segundo dados do questionário, as principais formas de uso dos gêneros textuais que estão disponíveis no livro didático em sala de aula para produções textuais, leituras e interpretação. Também são utilizados como pretexto para trabalhar e desenvolver o hábito da leitura nos alunos” PP3 e “identificação das características estruturais presente no gênero textual” Lajolo (1986), ressalta que um texto não é pretexto para nada e que, na escola, o texto cumpre várias funções: de compreensão de contextos, de análise. No entanto, não se privilegia, no texto, a relação autor-leitor.

No caso das turmas que não possuem o livro didático, o professor garante confeccionar cartazes, slides, exibição de filmes, música, recontagem e debates (Dados do questionário).

Quando perguntado ao professor se ele acredita ter as competências e habilidades para valer-se dos diversos gêneros textuais em aulas, a maioria dos professores de Geografia afirmou que sim, alguns relataram apresentar algumas dificuldades. Já responderam unanimemente que sim (Dados do questionário).

Compartilha-se com a proposta de Santos e Silveira (entre 2002 e 2012) da necessária divulgação de saberes que, até então, restritos aos estudiosos da linguagem. Esses saberes devem ser apresentados e divulgados em programas de formação, inclusive nos programas curriculares dos cursos de licenciatura que deveriam ser revistos, a fim de adotarem uma outra função pedagógica, no que diz respeito ao ensino das outras disciplinas, mantendo uma certa abertura para o ensino da língua que esta adquirida apenas depois de cursar Letras na universidade.

Quais são os desafios dos professores, ao trabalhar os diversos gêneros textuais na sua prática docente? De forma geral, de formas variadas, os professores colocaram que muitas vezes as dificuldades são encontradas porque o aluno não é capaz em nenhum momento, eles (os professores) fizeram uma reflexão voltada para si, para sua prática ou formação; eles apontaram as dificuldades percebidas nos alunos.

Para Solé (2010a), levar os alunos a entender tudo o que exige explorar diferentes gêneros e procedimentos de leitura e escrita, sendo, para isto, necessário o envolvimento dos professores em todas as disciplinas, não apenas dos formados em Letras. Incumbência que apenas o currículo do curso de Letras e outros cursos de Licenciatura não preparam para essa tarefa.

Para Sousa (2010), mesmo para os cursos de Letras, essa "preparação" é apenas teórica e quando o professor vai aplicar as práticas pedagógicas não consegue ter objetivos bem definidos, não tendo um projeto muito bem consistente para que se não se percam no caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Humanas, São Paulo, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: . Acesso em: 25 out. 2012.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da lingüística**. São Paulo: Claraluz, 2006, p.173-19

SANTOS, Híliana Alves dos; SILVEIRA, Soraya Pedrosa B. B. da. **A importância da utilização do texto e a articulação de conhecimento**. **Brasil Escola**, [S.l.]. [entre 2002 e 2012]. Disponível em: <<http://educador.brasilesc-docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm>>. Acesso em: 25 out. 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. O desafio de ler e compreender todas as disciplinas. Nova Escola, jan. Disponível em: . Acesso em: 15 nov. 2012.

SOLÉ, Isabel. Entrevista com Isabel Sole. Escola, jan. 2010. Disponível em: . Acesso em: 15 nov. 2012.

SOUSA, Jussilene de Jesus Santos de. O papel dos gêneros na utilização da leitura e da escrita dos alunos no Ensino Fundamental, jun. 2010. Disponível em: artigonal.com/linguas-artigos/o-papel-dos-generos-na-utilizacao-da-leitura-e-da-escrita-dos-alunos-no-ensino-fundamental. Acesso em: 09 nov. 2012.

Trabalho apresentado para conclusão do curso de Letras com habilitação em Português e Literatura (UFMA).

SANTOS, Ana Gissele da Silva. Graduada em Geografia e em Letras (UFMA); Mestre em Geografia (UFRGS); Professora Básica da Prefeitura de São José de Ribamar (MA).

Recebido em: 19/07/2015

Aprovado em: 20/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: