

A prática da leitura na sala de aula do ensino fundamental

The practicing of reading in the classroom of primary school

Ângela Francine FUZA¹
Renilson José MENEGASSI

RESUMO: Esta pesquisa teve o objetivo de verificar como as abordagens de ensino de leitura, propostas a partir dos princípios teóricos da Lingüística da Enunciação, da Lingüística Aplicada e da perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, através da concepção interacionista de linguagem, estão sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental. Assim, foi analisada uma amostra representativa de uma das práticas de leitura da 3ª série de uma escola particular de Maringá-PR, observando-se: o material didático, as aulas do professor e o texto trabalhado em sala. Os resultados demonstram que, embora haja uma pré-disposição para um trabalho interativo, com base na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem de leitura, o que se observa é que a leitura foi trabalhada artificialmente, não possibilitando sua internalização, uma vez que os estudantes discutiram a respeito do assunto e leram o texto com a finalidade de responder as questões de interpretação oral presentes no livro didático. Dessa forma, constata-se que, de modo geral, as aulas se caracterizaram por um ensino e uma aprendizagem da leitura para a escola, ainda com perspectivas tradicionais, apesar da proposta do ensino ser enunciativa.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; procedimentos; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The aim of this research was to check how the approaches of teaching reading, base on the theoretical principals of Enunciation Linguistics, from Applied Linguistics and the social and historical perspectives of teaching and learning, under the interaction conceptions of language, have been used in the classroom of students from primary school. In this manner, Thus, a representative sample of the practice of reading from 3rd grade students in a private school in Maringá- PR was analyzed, focusing the textbook; the classes of the teacher and the texts of students. Results show that, although there is a pre-willingness for an interactive work based on the social and historical perspectives of teaching and learning reading, the former was artificially developed, providing no possibilities for internalization, because the students read and discussed the text just to answer the questions of oral interpretation present in the textbook. Therefore, it can be stated that in general terms, lessons were featured for teaching and learning for the

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR. Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br) - angelaфуza@hotmail.com e renilson@wnet.com.br.

school, continuing with the traditional perspectives, despite the proposal of teaching to be enunciation.

KEYWORDS: reading; procedures; primary school.

1 Introdução

A prática de leitura e escrita, em sala de aula, é motivo de discussão e estudo de pesquisadores, uma vez que há uma grande defasagem desses processos. Esta pesquisa², vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq) e ao projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas”, subsidiada na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, com pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, teve o objetivo de verificar como as abordagens de ensino de leitura, propostas a partir dos princípios teóricos da Lingüística da Enunciação e da Lingüística Aplicada, através da concepção interacionista de linguagem, são implementadas e efetivadas na 3ª série do Ensino Fundamental, de uma escola particular, em Maringá-PR. Para a realização da pesquisa, durante dois meses foram feitas observações, em sala, registrando-as em um diário de campo.

Diante das aulas, selecionou-se uma amostra representativa de uma das práticas de leitura, observando os elementos responsáveis pelo seu ensino e aprendizagem, a saber: o material didático; as aulas do professor e o texto trabalhado em sala, a fim de verificar se a prática de sala de aula condiz com a teoria que a subsidia, identificando as ocorrências de internalização da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por meio desses resultados, oferecem-se subsídios aos cursos de formação docente que preparam professores para trabalhar com a leitura e a produção escrita nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

2. A escrita em sala de aula

² Relatório contendo a pesquisa na íntegra encontra-se em: FUZA, A. F. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Interação e escrita*. 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Maringá: Editora do Departamento de Letras, 2007.

O panorama atual do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no Brasil, é alarmante. Segundo os dados das pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³ (INEP, 2003), cerca de 59% dos estudantes brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem desenvolver competências e habilidades básicas de leitura. No Sul do país, região que concentra a maior parte da riqueza nacional, cerca de 50% dos alunos estão em situação crítica para seguir adiante no 2º ciclo do ensino fundamental. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997, p. 35-37), “o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que poderia ser chamada de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (...) juntar frases para formar textos”, isto é, a criança inicia seu processo de alfabetização aprendendo a unir elementos com o intuito de construir outros, por exemplo, são escritas várias frases que unidas formam um texto, no caso, sem coerência.

Diante desse panorama, muitos estudiosos realizam suas pesquisas com o intuito de auxiliar na melhoria do ensino e aprendizagem da língua escrita por parte dos alunos. Segundo Soares (2001, p. 51), a partir da década de 1980, ocorreram mudanças nas concepções de aprendizagem e ensino da língua, fazendo com que a imagem do sujeito aprendiz passasse a ser concebida, não mais como um indivíduo que aprende a escrever por imitação, mas como aquele que aprende a escrever, agindo e interagindo com a língua escrita, ousando escrever e considerando os seus erros como uma forma de construção do seu sistema de escrita. Embora haja o discurso de que o aluno deve aprender por meio de seus erros, o que se continua ensinando na escola é que não se deve errar, que o texto deve enquadrar-se nos padrões gramaticais, demonstrando, assim, um desinteresse com o conteúdo do enunciado.

Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado concreto, no caso, o texto, é constituído de forma e conteúdo, ocorrendo um dialogismo entre estes elementos, para que haja um todo coerente e coeso. Todavia, Soares (2001) demonstra, por meio de seus estudos, que muitos alunos continuam sendo ensinados a escrever redações para cumprir uma tarefa, não havendo seu crescimento e desenvolvimento como leitor e produtor de textos. Sendo assim, o aluno não internaliza a escrita e a leitura, pois não perpassa os três momentos da

³ Dados retirados do site: <http://www.inep.gov.br>

internalização: reconstrução interna de uma operação externa, incorporação das idéias externas e transformação.

Muito se tem discutido a respeito da recusa e da desqualificação que se dá à leitura que os alunos têm e fazem fora da escola. Para Orlandi (1988), o necessário seria estabelecer uma nova noção do sujeito-leitor, o qual pudesse determinar sentidos para um texto livre da imposição exercida, o qual fosse capaz por si só de realizar a tal sonhada leitura polissêmica, que excluí a idéia de que apenas a leitura proposta pelo livro didático ou pelo professor é a correta, pois “toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 1998, p. 41). Para um mesmo texto várias leituras são possíveis, dependendo da época em que é lido e do sujeito que lê. Por esse motivo, deve-se possibilitar aos sujeitos a oportunidade de lerem de acordo com sua história de vida e seu conhecimento de mundo, não restringindo a leitura a somente uma visão, assim como é visto, muitas vezes, em sala de aula.

Leffa (1996) acredita que a leitura deva ser o meio que promove a interação entre o leitor e o texto, elaborando uma compreensão através das trocas de conhecimentos e de informações realizadas pelos participantes do discurso. A partir do momento em que se tem uma compreensão promovida pela discussão e pelo diálogo, demonstrando o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, pode-se dizer que ocorreu uma leitura crítica e que os responsáveis pela compreensão são leitores críticos e não meros decodificadores do texto. A leitura crítica do mundo implica agir nele, transformando-se a si mesmo e o mundo que nos cerca. Ao ler um texto, o leitor se depara com diferentes informações que interagem com os conhecimentos já tidos, promovendo uma leitura interativa. Vygotsky (1988) acredita que, ao discutir um assunto, proporcionam-se novos espaços para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista a criação de conflitos que levam ao desenvolvimento de novos conhecimentos e uma possível (re)construção da identidade do aprendiz. Desse modo, o aluno deve se envolver com aquilo que lê, de modo a ter uma atitude responsiva ativa e reflexiva diante do que lhe é exposto.

A partir da leitura crítica do texto, promovida e estimulada pelo professor mediador, que explora os processos de leitura dos alunos e compartilha a responsabilidade no aprendizado (KEZEN, 2004), é que o estudante compreende e responde ativamente ao enunciado (BAKHTIN, 2003), confirmando ou refutando as idéias que surgiram durante a interação. A leitura e a compreensão realizadas de forma interativa possibilitam ao aluno o

seu amadurecimento como sujeito crítico, que não apresenta como sua opinião as idéias já ditas pelo professor em sala. No momento da leitura, o estudante tem como mediador o professor que encaminha o aluno ao ensino. Nos dizeres de Vygotsky, instala-se, nesse instante, “a zona desenvolvimento proximal [que] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [com ajuda do mediador]” (1988, p. 97). O professor mediador tem seus objetivos de ensino bem definidos e age de modo a promover a interação entre seus alunos, fazendo com que haja a aprendizagem do conteúdo e o desenvolvimento dos estudantes. Logo, a zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pela presença do mediador que ensina e promove a interação em sala de aula para que ocorra a aprendizagem do assunto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito. Caso o aluno tenha realmente aprendido os conceitos passados pelo professor e consiga realizar suas atividades, produzindo algo que mostre o seu desenvolvimento, ele estará no estágio de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky, “o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (1988, p. 101). Diante da questão do mediador em sala de aula, Camps (2006) demonstra a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas para que o professor possa interferir durante o processo de produção, sendo visto, assim, como um mediador que dá sustentação para os estudantes diante dos problemas de composição.

Segundo Solé (1998), o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura contempla três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura é caracterizada pelas atividades prévias desenvolvidas pelo professor de modo a levar o aluno a fazer previsões sobre o texto que será lido. Além disso, um dos pontos principais da fase da pré-leitura é “evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional” (BRASIL, 1998), através da identificação do autor do texto, dos possíveis leitores do enunciado e do propósito pelo qual foi produzido.

A segunda fase da compreensão é a leitura, momento no qual “o aluno tem de projetar seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto” (BRASIL, 1998). O docente, durante a leitura, deve agir como mediador, dando pistas para que o aluno descubra o vocábulo, fazendo-o pensar e refletir sobre a posição da palavra dentro do contexto enunciativo e não dando o significado dos elementos sem que

haja a reflexão. Uma questão a respeito da leitura que Solé (1998) deixa evidente é que a leitura deve ser partilhada e não dirigida. Enquanto nesta o professor dirige a leitura e expõe sua compreensão sobre o texto, naquela, há a transferência da responsabilidade e do controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos do aluno. Os leitores não devem se tornar “participantes passivos da leitura, isto é, alunos que respondam às perguntas” (SOLÉ, 1998, p. 120), sem se posicionarem e dialogarem com o professor e com o texto. Após a leitura do material, passa à fase da pós-leitura, na qual o aluno emite seu ponto de vista sobre o texto, confirma ou refuta a idéia que teve no momento da pré-leitura.

As fases de leitura apresentadas dialogam com a teoria de Vygotsky, uma vez que visam a internalização de uma função superior, no caso, a leitura. A internalização é concebida pelo autor como “a reconstrução interna de uma operação externa” (1988, p. 63). Para que um indivíduo internalize os seus conhecimentos e as informações adquiridas através da interação, ele deve passar por três processos: pela reconstrução interna de uma operação externa, pela incorporação das idéias externas e pela transformação da reconstrução. Vygotsky afirma sobre a reconstrução: “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (1988, p. 64). A reconstrução pode ser observada, por exemplo, quando um grupo de estudos discute e troca idéias sobre um texto e, posteriormente, cada indivíduo reconstrói em sua mente as informações vindas dos colegas, demonstrando o seu ponto de vista sobre o assunto. A fase de leitura que caracteriza a reconstrução, refere-se à pré-leitura, uma vez que os estudantes dialogam com os outros externos e iniciam um processo de diálogo consigo mesmo.

Quando um estudante é conduzido a atividades que promovam a interação, ele inicia uma reconstrução de seu modo de pensar, visto que ele é convidado a dar sua opinião ou criticar o assunto. A interação social, por meio da leitura de um texto, por exemplo, é um dos fatores que promove a reconstrução interna do indivíduo e esse amadurecimento do aluno como sujeito é observado na escrita, pois ele passa a ter uma inteligência prática, isto é, a ter um resultado rápido em suas atividades. Além disso, desenvolve sua atenção voluntária e sua memória, porque o aluno é conduzido a fazer seus trabalhos e refletir sobre a atividade (discute o assunto) e, com isso, ele aprende a parar

para pensar (reflexão) no que irá escrever (uso do conhecimento) de forma voluntária, sem necessidade de ter alguém para ajudar, construindo um processo interno de interação.

O segundo elemento da internalização é a “incorporação das idéias” que se refere a “um processo interpessoal [relação social] que é transformado num processo intrapessoal [idiossincrático]” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). É possível observar que as funções no desenvolvimento da criança passam, em um primeiro momento, por um nível social, pois é o momento no qual há a relação social entre os indivíduos (interpessoal) para depois haver o desenvolvimento do nível individual (intrapessoal), no qual a criança incorpora o que aprendeu no social. Um exemplo de incorporação de idéias ocorre com as crianças, porque as atitudes sociais de interação, como uma conversa familiar, são imitadas por elas que, com isso, crescem e se desenvolvem de acordo com padrões sociais de discurso. A fase da incorporação pode ser relacionada ao momento da leitura, uma vez que possibilita o contato do aluno com o texto, o diálogo entre as idéias obtidas anteriormente, na interação em sala, e as idéias apresentadas pelo próprio enunciado escrito.

O modo como são divididos os processos da internalização: reconstrução, incorporação de idéias e transformação faz com que se pense que essas partes ocorram de forma rápida. Entretanto, a transformação, que diz respeito à conversão da expressão social para algo individual, demonstra que esse processo não ocorre de uma hora para outra, precisando de tempo de sedimentação antes dos conhecimentos serem internalizados definitivamente e promoverem o desenvolvimento do sujeito. É na pós-leitura que o estudante apresenta aquilo que internalizou, as informações advindas por meio do diálogo em sala entre aluno, texto, professor e colegas.

Vê-se que o princípio organizador da escrita⁴ não está somente no mundo externo, mas também, no interior do aluno. É ele o responsável por interagir com os “outros” (BAKHTIN, 2003) presentes no contexto social e com o outro de si mesmo, reconstruindo internamente as ações advindas da interação. Todavia, segundo Menegassi (2005, p. 1),

⁴ A partir das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), concebe-se a escrita não apenas como sinônimo de produção textual, mas, também, como prática social que possui três eixos: a leitura, a produção textual e a análise lingüística, que juntos possibilitam a construção da escrita (OHUSCHI, 2006).

É possível verificar que o conceito de internalização de escrita no ensino fundamental ainda está apregoado por raízes tradicionais, em que o professor é referência externa, “o centro organizador e formador” do interior (da escola e do aluno), nas palavras de Bakhtin (1988, p. 112) que determina o que escrever, para que escrever, para quem escrever e como escrever (GERALDI, 1993).

Os alunos produzem, no contexto escolar, textos que demonstram o posicionamento do professor e não sua opinião diante do texto. Há a homogeneização do discurso na sala de aula, uma vez que os alunos expõem no texto as mesmas opiniões discutidas em sala, não demonstrando seu próprio posicionamento diante do texto. Observa-se que a criança não é incentivada, desde os primeiros anos escolares, a desenvolver uma internalização de escrita que promove seu desenvolvimento como sujeito do discurso “capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (SOARES, 2001, p. 62).

O trabalho com a língua escrita, em sala de aula, deve ser desenvolvido de modo que auxilie o crescimento e o desenvolvimento do aluno como sujeito de seu discurso. É preciso que o professor tenha internalizado procedimentos adequados para a sua própria escrita para que consiga levar seus alunos a desenvolver tal atitude. Além disso, o educador deve ter em mãos materiais de apoio que promovam uma escrita na escola e que favoreça o desenvolvimento do estudante como sujeito.

3. O trabalho com a leitura

Com o intuito de verificar como as abordagens de ensino de leitura e de produção de texto estão sendo realizadas em sala de aula, escolheu-se uma 3ª série do ensino fundamental, de um colégio particular da Maringá-PR, uma vez que, nesse período, as crianças já estão com a formação de leitura e produção textual incorporadas, iniciando-se o processo de desenvolvimento da escrita. A turma foi observada durante dois meses e as anotações marcadas em um diário de campo.

Para a análise do processo de ensino e aprendizagem da leitura, realizou-se a seleção da aula vinte e três (18.10.2006), como uma mostra representativa das outras aulas assistidas. A escolha aconteceu, uma vez que, nesse período, os estudantes e a professora já estavam habituados com a presença da pesquisadora em sala. Antes de iniciar a descrição e

análise da aula mencionada, será verificado o caminho percorrido pela professora e pelas crianças até chegarem à aula de leitura, propriamente dita. Sendo assim, na aula de número dezesseis (04.10.2006), iniciou-se o quarto bimestre, com a temática *identidade* e a professora pediu aos alunos para que fizessem a abertura, no caderno, desenhando uma carteira de identidade. Antes de partir para o material didático, a professora iniciou um diálogo com seus alunos, trazendo questões que elaborou:

[04.10.2006]

P1: *Por que você tem esse nome? Você gosta dele?*

A2: *Meu nome é Mateus, ele é bíblico e eu gosto dele.*

Após todos se apresentarem, inclusive a professora e a pesquisadora, ela questiona:

P1: *Por que o nome da gente é importante?* [silêncio]

P2: *Porque nós vamos carregá-lo para o resto da vida. É o nosso cartão de apresentação, por isso, é dever dos pais dar um nome ao filho. Vocês sabiam que existem pessoas com nome bem diferente?*

A3: *Eu já vi um homem que chama Dino! (...) Mas agora a gente pode mudar de nome, né?*

P4: *É verdade. Se a pessoa for ridicularizada por causa de seu nome, ela pode entrar com um processo na justiça para mudá-lo.*

Observa-se, neste início de aula, o diálogo a respeito do assunto identidade, fazendo com que o conhecimento seja construído, pois o sujeito-aluno expõe o que sabe (história de seu nome) e o outro-professor amplia o conhecimento através de novas questões. Todo esse diálogo ocorreu como uma maneira de introduzir a nova temática para as crianças, constituindo-se como uma pré-leitura do assunto, não havendo, ainda, a utilização do material didático. Após a discussão em sala, a professora escreveu no quadro algumas questões, trazidas por ela, relacionadas ao que haviam discutido anteriormente:

“Iniciando a unidade 1- Qual é o seu nome?

Para iniciarmos essa unidade sentamos em círculo e conversamos sobre a história do nome de cada um. Alguns alunos não sabiam a história do nome, já outros sabiam até o significado.

Tarefa:

1. Pergunte para os seus pais porque você recebeu este nome e registre”.

A tarefa, levada para casa pelas crianças, fez com que aquelas que não sabiam a origem e a história de seus nomes, tivessem a oportunidade de recuperá-los, dialogando com seus pais e tendo-os como interlocutores de seu diálogo. Na aula posterior, os alunos trouxeram suas respostas para a sala e leram para os colegas, como uma forma de compartilhar sua própria história de vida.

Para a investigação e análise do modo como é conduzida a leitura em sala, optou-se pelo trabalho realizado, na aula vinte e três (18.10.2006), com os trechos do capítulo *O caderno de 'por que' do Zequinha*, presentes no livro *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*, proposto pelo livro didático (SOARES, 1999, p. 18-21). Diante da observação realizada, é possível dividir a aula em três momentos: a) discussão a respeito da capa do livro e levantamento de hipóteses; b) leitura oral realizada pela professora e leitura silenciosa dos alunos; c) realização da seção *Interpretação Oral* (p. 21).

A aula é iniciada com a pergunta presente no livro didático (SOARES, 1999, p.18) feita pela professora:

[18.10.2006]

P1: *Não somos nós que escolhemos nosso nome. Por quê?*

A2: *Porque são os pais que escolhem os nomes.*

A3: *Porque a gente não tinha nascido ainda.*

Após esse primeiro diálogo, têm-se os três momentos do trabalho com a leitura:

a) Estudo da capa do livro e levantamento de hipóteses: a Pré-Leitura

A Professora inicia a aula com o estudo da capa do livro:



[18.10.2006]

P1: *Qual o nome do livro?*

A2: *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca.*

P3: *Quero que vocês olhem só o desenho. Quem é a Biba, o Pedro e o Zeca?*

A4: *Pedro está no meio, a Biba do lado esquerdo e o Zeca do lado direito.*

P5: *Eles são crianças ou bonecos?*

A6: *Crianças.*

P7: *Será que foram eles que escolheram seus nomes?*

A8: *Não!*

P9: *Qual o nome deles? Coloque em cima das personagens (...)*

P10: *O que vocês imaginam que tem nesse 'Caderno de 'por ques' do Zequinha'? [esse é um dos capítulos do livro, *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*, segundo se constata no material didático: "*A primeira parte deste livro é O Caderno de 'por ques' do Zequinha.*" (SOARES, 1999, p. 18).]*

A11: *As perguntas que o Zequinha faz.*

A12: *Ele gosta de perguntar sobre tudo para seus colegas.*

O trabalho com a capa do livro possibilitou a participação das crianças, que responderam oralmente e depois realizaram a escrita das respostas. Um dos alunos, diante dos questionamentos da professora e do livro didático, disse: "*Como o Zequinha criou um caderno, se ele não sabe escrever?*", demonstrando sua atenção à imagem de Zequinha, que é ainda muito jovem. Ele gostaria de entender como um menino, que aparenta ter cinco anos de idade, consegue escrever suas dúvidas, a professora afirmou que talvez o Zequinha já tivesse idade de estar na escola, assim como ele e seus colegas e que eles também poderiam criar um caderno com suas questões. Após esse diálogo sobre a capa do livro, a professora e alunos passaram para a leitura; é possível observar que todas as questões realizadas pela professora foram extraídas do livro didático:

"1. Como se chama o livro?

2. Tente identificar: qual é a Biba? O Pedro? O Zeca?

3. Você consegue ler, nesta cópia reduzida da capa do livro, o nome do autor? E os nomes dos ilustradores?" (SOARES, 1999, p. 18).

Essa fase de primeiro contato com o material que será lido é denominada pré-leitura (SOLÉ, 1998). É nesse instante que o aluno é levado a construir hipóteses, considerando aquilo que está na superfície textual, relacionando com o seu conhecimento de mundo. As questões presentes no livro didático são apenas de extração de sentido, pois as respostas estão claramente expostas na capa. Leffa (1996) acredita que a extração leva à

compreensão, constituindo-se como a primeira fase que conduz à construção adequada ao texto. O que se tem, nesta fase, é uma compreensão literal que não ultrapassa os limites do texto. A professora buscou fazer com que os alunos levantassem hipóteses a respeito do capítulo, referente ao Zequinha, e as crianças responderam ativamente, expondo o que acreditavam: “*As perguntas que o Zequinha faz; Ele gosta de perguntar sobre tudo para seus amigo*”. É possível dizer que essas respostas foram dadas, considerando o conhecimento prévio dos alunos: as crianças Biba, Pedro e Zeca fazem parte de um seriado infantil chamado “*Castelo Rá-Tim-Bum*”.

b) Leitura oral da professora e leitura silenciosa dos alunos

Segundo Solé (1998, p. 116), a maior parte da compreensão ocorre durante a própria leitura do texto, que se configura como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão”. É no momento da leitura do texto que se tem a “atribuição de significado” (LEFFA, 1996), pois sua origem está no leitor. O que se constatou em sala de aula, em um primeiro momento, foi a leitura oral dos trechos do capítulo, feita pela professora:

“O Caderno de ‘por ques’ do Zequinha

- *Que culpa a gente tem se todas as perguntas que a gente quer fazer começam com um ‘por que’?*
- *Por que se a gente não pergunta, como é que a gente fica sabendo das coisas?*
- *Por que os adultos e as crianças maiores têm a mania de não ter paciência com a mania que a gente tem de fazer perguntas sobre tudo o tempo todo?*
- *Depois de ouvir muitos ‘Porque sim, Zequinha’, e perguntar até conseguir boas respostas, eu resolvi ir anotando tudo num caderno!’. (SOARES, 1999, p. 19-20).*

Percebe-se que a atitude da professora, ler oralmente, fez com que os alunos agissem como sujeitos passivos diante da leitura. Esta foi dirigida pelo professor, que atribuiu ao texto seu conhecimento de mundo, sua forma de leitura, não possibilitando a interação dos estudantes com o enunciado. Embora cada leitor leve para o texto seu conhecimento prévio, que pode ampliar a informação apresentada no papel, o que se vê na escola, de um modo geral, é uma homogeneização do discurso lido, fato incoerente, de acordo com os

PCN (BRASIL, 1998, p. 28): “a heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estranguladora na homogeneidade de tratamento didático”. A leitura, em sala, como prática social “é sempre um meio, nunca um fim” (BRASIL, 1997, p. 57), deve fazer com que o aluno vá além do que está dito no papel. Segundo Solé (1998) deve acontecer uma “leitura partilhada”, onde ocorre a transferência da responsabilidade e do controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos do aluno.

A professora leu os trechos e comentou apenas quanto à afirmação de que o Zequinha recebia como resposta de suas questões: *Porque sim, Zequinha*. Diante disso, afirmou:

[18.10.2006]

P1: *Eu nunca respondi ‘porque sim’ para vocês porque é uma resposta que pode corta o modo da criança pensar. Ela pode perder a vontade de questionar.*

O questionamento é uma das principais características da leitura partilhada, pois é por meio da indagação que o aluno amplia seu conhecimento, dialoga com o outro e se vê como participante ativo do diálogo.

Após a leitura da professora, solicitou-se aos alunos a *Leitura Silenciosa* do trecho:

“Leitura Silenciosa

POR QUE a gente não pode escolher o próprio nome?

PORQUE quando uma criança nasce, os pais têm que registrar essa criança no cartório, para ela existir como cidadã, como moradora oficial da cidade, do país, do mundo. A certidão de nascimento é o primeiro documento que a gente tem. E os pais têm que pôr o nome e o sobrenome da criança na certidão de nascimento, e não adianta perguntar para um bebê que nome ele quer ter, adianta?”. (SOARES, 1999, p. 20).

Os alunos sozinhos leram o texto e já iniciaram a seção *Interpretação Oral* (SOARES, 1999, p. 21). Vê-se que a fase da leitura, vista como um momento de avaliar as previsões feitas anteriormente; relacionar o novo trazido pelo texto com aquilo que o aluno carrega; realizar auto-questionamento (SOLÉ, 1998), não foi contemplada, segundo esses aspectos. Professor e alunos leram seus textos sem dialogar, de forma mecanizada, não havendo a construção do conhecimento. Segundo Solé (1998, p. 130): “Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto”. Com base na literatura, vê-se, então, que a leitura silenciosa desenvolveu-se com o intuito escolar de realizar a seção

Interpretação Oral, que não tratará dos aspectos lidos no início da unidade, enfocando apenas a questão da identidade.

c) A seção de *Interpretação Oral*

Na seção de *Interpretação Oral*, têm-se as questões de interpretação do trecho lido silenciosamente pelas crianças na seção anterior: *Leitura Silenciosa* (SOARES, 1999, p. 20). Elas se referem estritamente ao trecho, presente no livro didático, não questionando nenhum outro aspecto da unidade discutida em sala de aula:

“Discuta com o professor e seus colegas:

1. O que significa ser cidadão, cidadã? Leiam o verbete do Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum:

Cidadão: s.m. Habitante de uma cidade, que tem direitos e deveres individuais e políticos: Nino sabe que um de seus deveres de **cidadão** é manter a cidade limpa.

- O verbete cita um exemplo de **dever** de cidadão. Citem outros exemplos de deveres de cidadão.

- O cidadão tem também **direitos**. Citem exemplos de direitos do cidadão.

2. Quais de vocês têm outros documentos além da certidão de nascimento? Que documentos são e para que servem?

3. Os pais têm que pôr o nome e sobrenome na certidão de nascimento. O nome, vocês já sabem como é escolhido. E o sobrenome, como é definido?”. (SOARES, 1999, p. 21).

A professora e os alunos responderam a estas questões oralmente:

[18.10.2006]

P1: Qual um dever de cidadão?

A2: Votar, deixar a cidade limpa, pagar impostos.

P3: Quais os direitos dos cidadãos?

A4: Liberdade, igualdade.

P5: Vamos para a questão 3, o sobrenome é constituído por meio do sobrenome dos pais.

(...)

As questões buscavam discutir o significado de ser cidadão, desvirtuando a leitura em relação aos questionamentos exagerados do Zequinha. Elas surgiram como um modo de lembrar que, o assunto de importância da unidade é identidade, nome etc., deixando de propiciar uma discussão a respeito dos ‘por ques’, presentes no cotidiano das crianças.

Bakhtin acredita que todo enunciado, após ser compreendido ativamente, espera uma atitude responsiva ativa de seu leitor. Desse modo, ele pode ser visto como um sujeito ativo, haja vista que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o...”. (BAKHTIN, 2002, p. 272). A prática de leitura em sala de aula fez com que os alunos apenas lessem a atividade, de acordo com a leitura oral da professora, não promovendo uma resposta ativa dos alunos e uma possível interpretação.

Ao se pensar nas outras aulas observadas, é possível afirmar que seguem um mesmo padrão de trabalho – leitura silenciosa, leitura do professor, interpretação escrita ou oral. Os alunos, durante as aulas, participaram, gostaram de ler em voz alta os textos, responderam as perguntas do professor e fizeram comentários, trazendo sua realidade para o ambiente escolar.

Além da leitura de textos do livro didático, foram realizadas também leituras coletivas de livros infantis, como *O cantor prisioneiro*, de Assis Brasil, lido antes do início do quarto bimestre (aula 16; 04.10.2006). A professora levou as crianças para o pátio e começou a leitura da obra para que eles ouvissem, na aula seguinte, em sala, sentados em semicírculo, responderam, no caderno, às questões de interpretação. Esse tipo de leitura foi a que mais agradou aos alunos, uma vez que foram levados para fora do ambiente escolar e também porque, no instante de realizarem as questões, puderam dialogar com o colega ao lado para encontrarem a melhor resposta. A leitura dessa obra apresentou a mesma conduta vista nos outros textos, pois ocorreu a pré-leitura, observando-se a capa do livro, nome do autor, ilustração, passou-se para a leitura, realizada pelo professor, chegando às questões de interpretação, que auxiliaram na compreensão do texto e na interpretação de algumas imagens e assuntos.

Esta pesquisa parte do princípio de que o trabalho com a escrita (leitura e produção textual) deve promover o desenvolvimento e crescimento do aluno como sujeito leitor e escritor de seus textos. Sendo assim, a partir do processo de leitura apresentado anteriormente, é importante verificar se ocorreu o desenvolvimento dos estudantes e se houve uma mudança em seu comportamento no decorrer do estudo, ou seja, se aconteceu a internalização da escrita, considerando a teoria de Vygotsky (1988).

Para que um indivíduo internalize os seus conhecimentos e as informações adquiridas através da interação, ele deve passar por três processos: pela reconstrução, pela incorporação das idéias e pela transformação. Vygotsky (1988, p. 64) afirma sobre a reconstrução: “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. A reconstrução pode ser observada, por exemplo, no momento em que as crianças iniciaram, em sala, a discussão a respeito do assunto identidade: “P1: *Por que você tem esse nome? Você gosta dele?*; A2: *Meu nome é Mateus, ele é bíblico e eu gosto dele.*”. É possível observar que a professora busca dialogar com seus alunos, fazendo-os pensar a respeito do assunto que será abordado, com base em sua própria realidade: “1. *Pergunte para os seus pais porque você recebeu este nome e registre*”. O aluno inicia, assim, a reconstrução do assunto identidade em sua mente, pois pensa a respeito de seu próprio nome e divide com o outro a sua história. Após a discussão em sala, a professora inicia o processo de leitura do texto presente no livro didático, realizando a pré-leitura do texto, destacando, por meio da capa do livro *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca* e de um de seus capítulos, *O caderno de por ques do Zequinha*, aquilo que os alunos pensam que o texto irá tratar: “P1: *O que vocês imaginam que tem nesse ‘Caderno de ‘por ques’ do Zequinha’?*”. Quando um estudante é conduzido a atividades que promovam a interação, ele inicia uma reconstrução de seu modo de pensar, visto que ele é convidado a dar sua opinião ou criticar. A interação social é um dos fatores que promove a reconstrução interna do indivíduo e esse amadurecimento do aluno como sujeito é observada na escrita, pois ele passa a ter uma inteligência prática, isto é, a ter um resultado rápido em suas atividades.

Além disso, ele desenvolve sua atenção voluntária e sua memória porque o aluno é conduzido a fazer seus trabalhos e refletir sobre a atividade (discute o assunto) e, com isso, ele aprende a refletir sobre o que irá escrever (uso do conhecimento) de forma voluntária, sem necessidade de ter alguém para ajudar, construindo um processo interno de interação. Viu-se que em sala, a professora foi responsável por ler os fragmentos do capítulo oralmente, não acontecendo um diálogo sobre eles, partindo-se para a interpretação oral.

O segundo elemento da internalização é a “incorporação das idéias” que se refere a “um processo interpessoal [relação social] que é transformado num processo intrapessoal [idiossincrático]” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). É possível observar que as funções no desenvolvimento da criança passam, em um primeiro momento, por um nível social, pois é

o momento no qual há a relação social entre os indivíduos (interpessoal) para depois haver o desenvolvimento do nível individual (intrapessoal), no qual a criança incorpora o que aprendeu no social. A incorporação das idéias não ficou evidente, em sala, a não ser pelas participações dos alunos quando havia algum questionamento da professora. Não aconteceu um diálogo a respeito dos trechos do capítulo, somente as leituras oral da professora e silenciosa dos alunos.

O modo como são divididos os processos da internalização: reconstrução, incorporação de idéias e transformação faz com que se pense que essas partes ocorram de forma rápida. Entretanto, a transformação que diz respeito a conversão da expressão social para algo individual demonstra que esse processo não ocorre de uma hora para outra, mas que precisa de tempo, de sedimentação antes dos conhecimentos serem internalizados definitivamente e promoverem o desenvolvimento do sujeito. A atividade de produção textual é que demonstra de forma nítida, se aconteceu a transformação do aluno após a leitura, uma vez que é no texto que o aluno apresenta o que aprendeu, expondo o que pensa sobre o assunto, mostrando-se como sujeito ativo.

4. Conclusão

A observação das aulas e a análise de uma amostra representativa do trabalho com a leitura permitiram o levantamento de algumas características a respeito do modo como esta atividade está sendo desenvolvida em sala de aula, contribuindo, assim, com os estudos sobre a formação do leitor e do produtor de texto, a partir dos teóricos que tratam do ensino e aprendizagem da escrita. Diante da análise da aula de leitura realizada pela 3ª série do Ensino Fundamental, a respeito dos trechos do *O caderno de 'por que' do Zequinha*, presentes no livro *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*, proposto pelo livro didático (SOARES, 1999, p. 18-21), constatou-se que a leitura é tratada de forma artificial, pois a interação acontece apenas entre professor e aluno, por meio da oralidade, não havendo a dialogia entre aluno, texto e professor.

A partir das análises do processo de produção de leitura pelos alunos, constatou-se que quanto à leitura, pode-se afirmar:

- as aulas seguem um padrão de trabalho – leitura silenciosa dos alunos, leitura oral dos alunos e do professor, interpretação escrita ou oral;
- antes da leitura dos textos, percebe-se a interação entre professora e alunos, uma vez que promove o levantamento de hipóteses sobre o que será lido;
- quanto à leitura, propriamente dita, verificou-se que os questionamentos e a interação, nesta fase, são menores, pois, após a leitura silenciosa e oral dos estudantes, a professora lê o texto novamente, porém não promove uma discussão sobre o que foi lido;
- os alunos lêem o texto a fim de realizar a atividade de interpretação apresentada posteriormente, não havendo uma finalidade real de leitura que os leve a responder ativamente ao texto e a construir uma possível interpretação a respeito do que foi lido;
- a prática de leitura em sala de aula fez com que os alunos apenas lessem a atividade, de acordo com a leitura oral da professora, não promovendo uma resposta ativa dos estudantes e uma possível interpretação;
- a internalização da leitura ficou evidente apenas quanto a participação oral dos alunos quando a professora realizava algum questionamento. A reconstrução pode ser percebida no diálogo inicial da professora, no momento em que conversa com os estudantes sobre a história dos nomes: “P1: *Porque você tem esse nome? Você gosta dele?* / A2: *Meu nome é Mateus, ele é bíblico e eu gosto dele.*” A incorporação das idéias se deu por meio da participação das crianças que respondiam ao que era questionado e a transformação só poderia ser visualizada, posteriormente, na produção textual de cada aluno, momento em que as idéias, discutidas em sala, já estavam sedimentadas.
- a finalidade de leitura é artificial, pois restringe-se ao fato de realizar os exercícios presentes na seção de interpretação oral, que estão relacionados somente com o trecho do capítulo do *Caderno de por ques do Zequinha*, exposto na seção de leitura silenciosa (SOARES, 1999, p.20), deixando de contemplar os outros trechos apresentados no decorrer da unidade.

Desse modo, constata-se que, embora a interação entre a professora e os alunos seja concretizada na oralidade, na relação face a face, quando se tem o texto escrito, para ser lido, observa-se que impera o discurso lido pela professora, não havendo a interação e a discussão sobre o texto. Sendo assim, a internalização dos aspectos da leitura não acontece,

ocasionando a leitura de acordo com o discurso da professora ou do livro didático, não possibilitando o desenvolvimento e crescimento de um leitor crítico, no contexto escolar.

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série*. Brasília: SEF, 1998.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CAMPS, A. (org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- INEP. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em 24 março de 2006.
- KEZEN, S. *Ensino de leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e do sentido dos textos*. Disponível em www.partes.com.br/ed44/educacao.asp. Acessado em 03/09/2005.
- LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1996.
- MENEGASSI, R. J. *A internalização da escrita no ensino fundamental*. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, mimeo.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988
- SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.
- SOLÉ. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.