

## SIMPÓSIO 25

### EDUCAÇÃO, LEITURA E PRÁTICAS DOCENTES

#### COORDENAÇÃO:

Professora Maria Celina Teixeira Vieira  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP  
mcteixeiravieira@gmail.com

Professora Suzana dos Santos Gomes  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
suzanasgomes@gmail.com

Professora Cristiane Dias Martins da Costa  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
crisdmc@gmail.com

#### LER PARA APRENDER: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO SUPERIOR.

Maria Celina Teixeira Vieira

**RESUMO:** Todo o processo de ensino e aprendizagem, independentemente do nível de ensino, passa pela leitura de textos escritos pequenos ou grandes, de livros ou revistas, jornais ou internet. O texto escrito é chave mestra condição, por excelência, do processo ensino e aprendizagem. É instrumento básico ao professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender o texto. Em nosso país, muitas vezes, o curso superior é a última oportunidade formal de tornar o cidadão um leitor competente (WITER, 1997). O que pensar dos futuros educadores em formação em nossas universidades? Reconhecem utilizar estratégias quando estudam a partir de textos escritos? Para obter uma maior familiaridade com o assunto e subsidiar a atuação prática do professor no ensino superior nosso objetivo foi conhecer e estudar, por meio do depoimento, de alunos de Graduação/Licenciatura as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem. A partir da caracterização dos sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais identificamos, descrevemos, e analisamos as estratégias de compreensão leitora que reconhecem utilizar quando estudam a partir de textos escritos. Os cursos são de uma instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente. A referida instituição é responsável pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país. O delineamento do tipo, “Levantamento” (GIL, 2002) permitiu um conhecimento direto da realidade á medida em que os próprios alunos informaram as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem. Fizemos uso de uma amostra probabilística com coeficiente de confiança 95,5%, de um questionário inspirado em pesquisas que investigam o letramento tais como: Kleiman (1995), Ribeiro (2003), Soares (1998) e no Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (2006). A aplicação do questionário foi por contato direto. Os resultados foram analisados na perspectiva sócio-cognitiva-interacional, (SOLÉ, 1998), SMITH (1989), entre outros, considerando-se os aspectos socioeconômicos e culturais, como, também, as estratégias antes, durante e depois da leitura que os alunos reconhecem utilizar quando estudam a partir de textos escritos.

**PALAVRAS - CHAVE:** Concepção de leitura: sócio-cognitiva-interacional, Estratégias de compreensão leitora; Ensino superior; Mediação do professor, Texto escrito.

## INTRODUÇÃO

A sociedade atual caracteriza-se pela expansão desenfreada de informações, exigindo de todos que dela participam uma atitude constante de aprendizagem: transformar informações em conhecimento. Conhecimento cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

O contexto social determina os conhecimentos que o cidadão necessita dominar e cada cultura, cada sociedade gera suas próprias formas de aprendizagem, sua “cultura da aprendizagem” (POZO, 2002, p.25). Conhecer as demandas sociais, entendê-las e tomar uma posição, crítica, em relação a elas é preciso. É necessário identificarmos os objetos de ensino/conhecimento relevantes para as situações de aprendizagem.

Um dos objetos de ensino/conhecimento extremamente relevantes para a aquisição de conhecimentos é a leitura de textos escritos.

A palavra escrita tem características que a distinguem de outros meios de informação audiovisual. Possui flexibilidade e capacidade de transmissão de grande quantidade de informações, estimula a imaginação e é capaz de livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação, da obediência, da determinação e da impotência permitindo-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos.

Só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

A escola é o espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento, que nas palavras de Sacristam (2007, p. 64) deve ser de forma substancial e interdisciplinar, como, também, o lugar onde se desenvolve a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-se a compreender e atuar em uma sociedade.

No ensino superior o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, da pesquisa e da extensão permite a construção, reconstrução e integração de conhecimentos que levam à compreensão e/ou transformação da realidade. O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pela dimensão formadora do espaço universitário, que precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura para a atualização, pesquisa, formação no trabalho e para a vida em sociedade.

Poucas pesquisas sobre leitura levam em conta a especificidade dos universitários, graduandos, que representam pequena e privilegiada parcela da população que consegue entrar e permanecer até onze anos na escola (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), resistindo a todos os mecanismos de seleção, porém, aumentando o índice dos que não sabem, não gostam e não querem ler.

Nos últimos anos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Leitura (COLE) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) documentam produções de programas de pós-graduação destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

Parece-nos que o aluno do ensino superior não possui uma metodologia individual e eficiente de leitura e estudo, uma posição de co-autor na construção de conhecimentos, na busca de bibliografia relativa ao objeto de estudo e de ler e conhecer como lê. Provavelmente seja decorrente do processo de escolarização desses alunos que desenvolve e incentiva procedimentos, menos adequados, como a crença de que apenas a leitura detalhada e a releitura possibilitam a apreensão do significado; a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto; a percepção do texto como unidade fragmentada, entre outros aspectos.

O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que vêm na leitura a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos. Necessitam não só de estratégias para buscar, selecionar e re-elaborar a informação como também de conhecimentos com os quais relacionar e dar significado a essa informação.

As estratégias de compreensão em leitura são tipos de procedimentos que tendem a obtenção de uma meta; permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não se prescrevam totalmente. Não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura. (SOLÉ, 1998, p.72).

Leitores proficientes utilizam diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas para compreender e interpretar textos, assim como para monitorar a compreensão. (KATO, 2007 e SOLÉ, 1998). No entanto conhecer as estratégias não é suficiente, é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los.

O que pensar dos futuros educadores em formação em nossas universidades? A forma como é trabalhada a leitura nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura como ferramenta de trabalho profissional, uso pessoal e social. Os alunos de Graduação/Licenciatura reconhecem utilizar estratégias de compreensão leitora em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem? Os professores dos referidos orientam nesse mister?

Para obter uma maior familiaridade com o assunto e subsidiar a atuação prática do professor no ensino superior nosso objetivo foi **conhecer e estudar**, por meio do depoimento, de alunos, iniciantes, de Graduação/Licenciatura **as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem**. A partir da **caracterização dos sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais identificamos, descrevemos, e analisamos as estratégias de compreensão leitora que reconhecem utilizar quando estudam a partir de textos escritos**.

A ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não se tem claro uma compreensão da natureza do objeto de estudo a leitura. Solé (1998), Smith (1989) entre outros sinalizam a leitura não apenas como uma ferramenta/ instrumento para outras aprendizagens, mas um objeto de conhecimento, que como tal exige e possibilita a emergência de formas de raciocínio e modos de pensar específicos.

### 1. Marco teórico

Entendemos que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que dialogicamente se constituem e são constituídos pelo mesmo. A essa concepção está subentendida a idéia de que há em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo, no interior do qual se movem os interlocutores: autor e leitor e contexto.

A leitura exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como cognitiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim participar de forma ativa, da construção do sentido. O autor e o leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

#### 1.1. Sobre leitura

O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, e poderão revelar determinadas concepções de leitura decorrentes da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se considere.

Segundo Koch & Elias (2006, p.10 a 11) quando o **foco estiver no autor** temos: a **língua** como representação do pensamento. O **sujeito** (autor) visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor (leitor) da maneira como foi mentalizada. O **texto** é visto como um produto, lógico, do pensamento do autor cabendo ao leitor captar essa representação mental, captar esse **sentido**, exercendo, assim, um papel passivo. A **leitura** é entendida como uma atividade de captação das idéias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

Quando **foco estiver no texto**: a **língua** é uma estrutura pré-determinada pelo sistema lingüístico e/ou social, um código, um instrumento de comunicação em que o **sujeito** emissor (autor) codifica algo e o (leitor) procura decodificá-lo buscando o **sentido** realizando uma atividade de reconhecimento, de reprodução na estrutura linear do texto. Assim, o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor (autor) a ser decodificado pelo leitor bastando para este leitor o conhecimento do código utilizado. A **leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Quando o **foco estiver na interação autor-texto-leitor**: a **língua** é entendida como dialógica interacional em que os **sujeitos** (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e do dos interlocutores. O **texto** possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo o contexto sociocognitivo do autor e do leitor. Nessa perspectiva o **sentido** de um texto é construído na interação texto-sujeitos: autor e leitor, e não algo que preexistia a essa interação. A **leitura** é assim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor. A leitura assume uma atitude responsiva ativa, em que o leitor concorde ou não com as idéias do autor deve completá-las e/ou adaptá-las.

Autores como: Goodman (1982 e 1987) e Smith (1989 e 1999), entre outros, afirmam que o significado do texto para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar. É uma construção que envolve o **texto**, com seu conteúdo e forma o **leitor** com suas finalidades/objetivos e conhecimentos prévios, o **autor** com sua intencionalidade e o **contexto**, momento/situação da interação.

Ler é, por um lado, atividade psicológica perceptual, por outro, atividade lingüística e, ainda, habilidade social. O inter-relacionamento da lingüística e da psicologia, especialmente a cognitiva, tem sido altamente vantajoso para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar utilizada tanto por sociolingüistas, voltados para os usos e funções da linguagem, quanto por psicolingüistas, voltados para a interação das relações entre a linguagem e a mente.

Para Goodman (1982:41 e 1987:18) o processo receptivo nas línguas naturais é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita, de amostragem, predição, testagem e confirmação. Podemos pensar a leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um **ciclo ótico** que passa a um **ciclo conceptual**, depois a um **gramatical** e finalmente termina com o **ciclo do significado/sentido**. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que a cada um segue e precede outro, até que a leitura tenha chegado ao final. **O leitor está sempre voltado para obter sentido no texto**. A atenção está focalizada no sentido, e tudo o que há, além, como letras, palavras ou gramática apenas recebem atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do significado/sentido. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado/sentido. Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como “um jogo psicolingüístico de adivinhação” (Goodman, 1982), onde pensamento e linguagem estão articulados.

A leitura para Goodman caracteriza-se como um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao significado/sentido. É uma atividade preditiva, de formulação de hipóteses, para o qual

o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual, sua experiência, sua concepção de mundo, pois no jogo com o texto o leitor está sempre interpretando, na medida em que está sempre hipotetizando sobre o seu desenvolvimento. O que muda é o tipo de interpretação do leitor, á medida que ele vai realizando leituras do e no mundo.

Para Smith, (1999) muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos, algumas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura excluindo qualquer outra atividade. Não há nada na leitura que os olhos e o cérebro deixem de realizar quando olhamos ao nosso redor em uma sala para localizar um objeto ou distinguir um rosto de outro. Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão vendo. O que vemos é a interpretação, no cérebro, do acúmulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

Segundo o mesmo autor (1989) possuímos uma visão/concepção de mundo, intrincadamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano e resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo à nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos, como um consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

A base da compreensão é a previsão, isto é, a eliminação anterior de alternativas improváveis. As previsões são questões que fazemos ao mundo e a compreensão é receber as respostas relevantes a estas questões.

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, “scripts” e cenários que temos em nossa mente possibilitam-nos prever, quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para o texto, reduz a ambigüidade e elimina alternativas irrelevantes.

A leitura não pode ser separada do pensamento, é uma atividade carregada de pensamentos. Pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental.

A leitura - como a escrita e todas as outras formas de pensamento - jamais pode ser separada das finalidades, conhecimentos prévios, emoções e nem da natureza do texto que está sendo lido. As convenções dos textos permitem que as expectativas dos leitores e as intenções dos escritores se encontrem.

Em ambos os autores citados a leitura depende mais da informação não visual - do conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto, do conhecimento da linguagem em que foi escrito o texto, do conhecimento da estrutura dos textos, da habilidade leitora geral - do que da informação visual que está diante deles. Assim, a interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória, nossa “teoria de mundo”(SMITH,1989) possibilita antever ou predizer o que o leitor irá encontrar no texto. As “estratégias de adivinhação” (GOODMAN,1982) são fundamentais num leitura significativa.

As propostas feitas por Goodman (1982 e 1987) e por Smith (1989 e 1999) não se referem estritamente a um modelo de interação, mas há propostas que descreve a interação de níveis de conhecimento que Rumelhart (1984), Spiro (1980), van Dijk (1983) e Kleiman (2000 e 2002) chamam de **conhecimento prévio necessário á compreensão**. São eles: **conhecimento lingüístico** que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua; **conhecimento textual**, que é a classificação do texto do ponto de vista de sua estrutura ou de sua superestrutura. Por exemplo: o texto tipo expositivo

caracteriza-se por introdução, desenvolvimento e conclusão, onde diferentes relações lógicas estão presentes; premissas e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição, exemplo e o **conhecimento de mundo** que abrange desde o domínio que um químico tem de sua especialidade, até fatos como: “O jacaré é um réptil”, “O Brasil está na América Latina”, “Só se deve comer frutas depois de lavadas”, etc.

Estas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, pois, ao ler o texto, as únicas coisas fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página. As palavras que são comunicadas através destes objetos visuais, as frases e sentenças em que se organizam, e o significado/sentido do texto são resultado de complexos processos psicológicos na mente do leitor.

É dentro dessa perspectiva interacionista que surgem reflexões baseadas na pragmática sobre a relação leitor-texto.

Para Cavalcanti (1989, p.57) “o aspecto pragmático da interação explica a negociação de sentido; os processos pelos quais o leitor, através de pistas contextualmente relevantes, exploram o sentido”. A Pragmática é uma ciência que não vem modificar os significados próprios das sentenças, mas explicar como esses significados adquirem, em contextos particulares, sentidos diferentes. “A Pragmática estuda as relações entre texto e contexto” (van Dijk, 1983, p.81).

Quando o leitor busca o significado pretendido pelo autor, ele está, simplesmente, obedecendo ao princípio da cooperação, que rege a comunicação humana. Está longe de atingir a competência textual que vai permitir, entre outras possibilidades, “ler as intenções do texto” (KOCH & ELIAS, 2006), ou seja, os sentidos possíveis a partir do modo como o texto se encontra lingüísticamente construído. O texto ganha vida própria, apontando para determinadas leituras excluindo outras que sua constituição lingüística não prevê.

A competência leitora é a capacidade que o leitor tem para localizar no texto a informação procurada, interrogar e encontrar as respostas no texto, compreender diferentes textos, em suma: é construir o sentido do texto durante a leitura.

## 2. Metodologia

Nosso objetivo primordial foi **conhecer e estudar**, por meio do depoimento, de alunos de Graduação/Licenciatura **as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem**. A finalidade de nosso estudo foi obter uma maior familiaridade, uma “fotografia” do assunto de forma a subsidiar a atuação prática do professor no ensino superior.

Optamos pelos cursos de formação de professores por ser estes cursos formadores, entre outras coisas, de leitores para ensino fundamental, médio e superior. Entendemos que a forma como é trabalhada a leitura nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura como ferramenta de trabalho profissional, uso pessoal e social.

Os alunos de Graduação/Licenciatura, iniciantes, **Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras** (Português, Inglês, Francês e Espanhol) **Matemática e Pedagogia** reconhecem utilizar estratégias de compreensão leitora em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem? Os professores orientam nesse mister?

A partir da **caracterização dos sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais identificamos, descrevemos, e analisamos as estratégias de compreensão leitora que reconhecem utilizar quando estudam a partir de textos escritos**.

O delineamento do tipo, “Levantamento” (GIL, 2002) permitiu conhecer e estudar o depoimento de alunos, iniciantes, de Graduação/Licenciatura de uma instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente.

Para representar essa população de alunos, optou-se por uma amostra probabilística com uma margem de erro de 0,5 e uma diferença amostral de 0,5, com coeficiente de confiança 95,5%. Esse procedimento permitiu um conhecimento direto da realidade á medida em que os próprios alunos informaram acerca de seu comportamento ao ler para estudar. Fizemos uso de um questionário de perguntas, fechadas com algumas mistas. O questionário foi aplicado por contato direto.

## 3. Análise e discussão dos resultados

Com o fito de uma maior familiaridade do assunto e subsidiar a atuação prática do professor no ensino superior objetivamos **conhecer e estudar**, por meio do depoimento, de alunos de Graduação/Licenciatura, iniciantes, **as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem**.

**Caracterizamos** 74 alunos, iniciantes, dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura: **Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras** (Português, Inglês, Francês e Espanhol) **Matemática e Pedagogia**.

**Nos aspectos socioeconômicos e culturais** há um equilíbrio de **gênero** em quase todos os cursos pesquisados só o curso de Pedagogia é, predominantemente, feminino. A **idade** mínima dos alunos dos diferentes cursos é (18) anos, exceto o curso de Matemática que é (20,00) anos. O **nível sócio econômico (NSE)** dos alunos, segundo o novo critério padrão de classificação econômica Brasil/2008 da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP) é de classe A (29) e B (28), seguindo-se da C (16) e depois da D+E (01), num total de 74 alunos.

Os conhecimentos textuais como tipo de livros que lê, motivo da leitura e forma de aquisição do material são alguns elementos, entre outros, do repertório cultural dos alunos e que devem ser considerados pelos professores em seus planejamentos de aula bem como na construção de projetos especiais que contribuam na formação de leitores competentes e críticos para uma sociedade letrada.

Os alunos dos cursos de História, Letras e Filosofia **sempre compram livros**, os de Pedagogia e Geografia, predominantemente, **emprestam em bibliotecas e de pessoas conhecidas**. Todos lêem **diferentes tipos de livros**, (literatura, livros didáticos, religiosos e técnicos) **para estudo, entretenimento e aspectos profissionais**.

Todos os alunos dos cursos de História, Pedagogia, Geografia e Letras, não necessariamente nesta ordem, têm o costume de, sempre e frequentemente, **consultar dicionários, de ler jornais e revistas**.

Esses mesmos alunos **foram os que mais fizeram as escolhas considerando-se as partes do jornal**, (artes e cultura, seguindo-se em noticiário nacional, em noticiário internacional, noticiário local, esporte, economia e classificados). **Acessam os jornais**, na seqüência, como (assinantes, comprar jornais na banca, ler em locais públicos, em bibliotecas, exposição em bancas, no trabalho, na sala de espera e compra de jornais no farol).

No que se refere ao **tipo de revista que lê** esses alunos escolheram, na seqüência, (da área de estudo, semanais, quadrinhos, crônica social e revista de TV). **As formas de acesso**, na seqüência, foram (comprar em banca, assinantes, na sala de espera, em locais públicos, em biblioteca, material exposto nas bancas de revistas e no trabalho).

Hábitos culturais como: viagens de férias, cinema, teatro, espetáculos de música, visita a museus, exposições, prática de esportes, assistir a DVDs, TV, escutar radio, CD, ir a bibliotecas, acessar a internet, são meios de acesso á cultura. Os professores precisam ter conhecimento desse repertório do aluno de forma a poder ancorar as novas informações, que estão a estudar, ás já existentes no universo do aluno.

Hábitos culturais como: **realizar viagem de férias**, quase a metade dos (74) alunos pesquisados, (30) alunos as realiza sempre e frequentemente; na mesma direção, sempre e frequentemente, (40) alunos dos pesquisados **vão ao cinema**. Os alunos que mais vão ao cinema são os dos cursos de: História, Letras, Pedagogia e Geografia, nessa ordem.

Observa-se que, aproximadamente, 1/3 dos alunos pesquisados vão ao **teatro e assiste espetáculos de música**, provavelmente, devido á pouca tradição em nossa cultura. Quanto a **visitar exposições, museus, monumentos**, de forma geral (30) alunos, quase a metade dos alunos pesquisados, o fazem eventualmente. **Praticar esportes, 24, (1/3) dos alunos faz sempre e/ou frequentemente.** Mais da metade dos alunos pesquisados, (54) alunos, sempre e frequentemente, vêem **vídeos ou DVDs;** (40) alunos vêem **TV;** (59) alunos **escutam CDs, cassetes de música, MP3.** Estas são atividades bastante sinalizadas pelos alunos pesquisados.

Quanto a ir a bibliotecas (40) alunos vão sempre e frequentemente. Os alunos que mais vão á biblioteca, na seqüência, são dos cursos: História, Pedagogia, Letras e Geografia.

O **acesso á internet** (72) alunos a acessam sempre e/ou frequentemente. Quanto ao **local de acesso da internet**, os alunos de todos os cursos estudados a acessam, predominantemente, em casa, seguindo-se da faculdade, depois do trabalho, em outros lugares e por último nos cybercafés. Quanto ás **atividades desenvolvidas quando acessa a internet**, os alunos estudados, na seqüência buscam: informações, enviar e receber e-mails, pesquisas acadêmicas, comunicação on-line: Messenger, Orkut, Skype entre outros, baixar arquivos musicais, comprar produtos, realizar operações bancárias, declarar imposto de renda e por ultimo jogar jogos da rede.

Identificamos, descrevemos, e analisamos as estratégias de compreensão leitora, ANTES, DURANTE E DEPOIS, que reconhecem utilizar quando estudam a partir de textos escritos.

Muitas são as estratégias que desenvolvemos ANTES DA LEITURA. Solé (1998, p.89) expõe alguns pontos que não podem faltar nessa fase, tais como: motivação para a leitura, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto, formulação de perguntas, etc.

O texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor/contexto. É de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. A atividade de leitura deve ser significativa para os alunos e corresponder a uma finalidade que eles possam compreender e compartilhar e cabe ao professor oferecer ajudas adequadas para que possam superar os desafios, que sempre deveriam envolver a atividade de leitura.

**No que se refere ao levantamento do conhecimento prévio a respeito do assunto que será lido/estudado**, dos 74 alunos pesquisados, metade dos alunos (37) diz fazer, sempre e frequentemente, essa estratégia ao ler, quando estudam a partir de textos escritos.

Compreender um texto é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de conhecimentos prévios e habilidades de raciocínio “contextos mentais compartilhados” (Edwards e Mercer,1988) para interagir com as pistas fornecidas pelo texto e assim, construir um sentido global do mesmo. É importante, segundo Solé (1998, p. 105) antes de iniciar a leitura, ter um esquema ou plano que diga o que tem que fazer? O que sabe ou não sabe sobre o que vai ler.

Algumas coisas podem ser feitas para que o aluno se ajude a atualizar o conhecimento prévio que dispõe, como por exemplo: **o levantamento de expectativas quanto:** ao **suporte do texto** isto é, artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados em que o material escrito está expresso, por exemplo: livro, capítulo de livro, jornal, revista, internet; **ao texto**, isto é previsão a respeito do assunto tratado e da provável idéia considerando: a Capa (título, ilustração, autor, editora, ano de publicação, edição, cidade, país), Contracapa; Orelhas; Sumário; etc; **a formatação do texto**, isto é divisão em colunas, segmentação do texto: introdução, marco teórico, análise dos dados, discussão dos resultados e conclusão que, entre outros aspectos, fornecem indícios para identificação de gênero; **ao texto** considerando o autor, a

instituição responsável pela publicação; antecipam o tema ou idéia principal a partir dos; **aos elementos para-textuais**, como títulos, subtítulos, epígrafes, prefácio e sumário; **as saliências gráficas** tais como: fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, fórmulas matemáticas, esquemas, itálicos, negritos entre outras.

Em relação aos quesitos acima relacionados, aproximadamente 1/3, (22) alunos, dos (74) pesquisados reconhece utilizar sempre essas estratégias em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se DURANTE A LEITURA. Na concretização da compreensão foi necessário o uso das estratégias de compreensão, antes, da leitura. A leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam á construção da compreensão do texto, compreensão esta que se concretiza na interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto.

A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz o seu significado global de forma sucinta. (VAN DIJK,1983). Para isso, deve-se poder diferenciar, segundo nossos objetivos, o que constitui o essencial e o secundário na leitura do texto.

No que se refere a identificar, descrever e analisar as estratégias de compreensão leitora dos alunos, iniciantes, dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura, que reconhecem utilizar durante a leitura quando estudam a partir de textos, podemos observar que:

- **quanto á confirmar ou retificar antecipações ou expectativas de sentido criadas durante a leitura.** Dos 74 alunos estudados, (18) sempre dizem procurar confirmar ou retificar as antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.
- **quanto á localizar ou construir o tema ou a idéia principal do texto.** Dos 74 alunos pesquisados, (28) sempre dizem localizar ou construir o tema ou idéia principal.
- **quanto á esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências e/ou deduções do próprio texto.** Dos alunos estudados, (29) sempre dizem esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências, isto é de deduções do próprio texto.
- **quanto á esclarecer palavras desconhecidas consultando o dicionário.** Dos 74 alunos estudados, (27) sempre dizem esclarecer palavras desconhecidas consultando o dicionário.
- **quanto á identificar palavras – chave para determinação/identificação dos conceitos que organizam e sustentam as informações veiculadas no texto.** Dos 74 alunos pesquisados, (24) sempre dizem identificar palavras-chave para a determinação/identificação dos conceitos que organizam e sustentam as informações veiculadas no texto.
- **quanto á buscar informações complementares em textos de apoio, normalmente na própria página - boxes, glossários, quadros, notas de roda pé - subordinados ao texto principal.** Dos alunos estudados, (23) sempre dizem buscar informações complementares em textos de apoio, normalmente na própria página, na forma de boxes, glossários, quadros, notas de roda pé ou ao final do texto, subordinados ao texto principal.
- **quanto á buscar de informações complementares por meio da consulta de enciclopédias, internet e outras fontes.** Dos 74 alunos estudados, (09) sempre dizem buscar informações complementares por meio de consulta a enciclopédias, internet e outras fontes.
- **quanto á identificar, através de pistas linguísticas, palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático.** Dos 74 alunos estudados, (11) sempre dizem identificar as pistas linguísticas; as palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático.
- **quanto á identificar, através de pistas linguísticas, o modo como os elementos do texto estão encadeados, configurando certos padrões de organização de forma a construir um esquema mental ou mapa conceitual e categorizar e processar o que está sendo lido.** Dos alunos estudados, (14) dizem sempre identificar através de pistas linguística - padrões de seqüência temporal ou cronológica, definição, exemplo, relação de causa/efeito, comparação/contraste, problema/solução, negrito, sublinhado, marcadores de numeração

- que indicam como vários itens estão encadeados, configurando certos padrões de organização de forma a construir um esquema mental ou mapa conceitual e categorizar e processar o que está sendo lido.
- **quanto á construir o sentido global do texto.** Dos 74 alunos estudados, (30) sempre dizem construir o sentido global do texto na memória, uma espécie de seqüência de idéias ou de resumo do texto que vai sendo ampliado e modificado à medida que a leitura avança.
- **quanto á identificar pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.** Dos alunos estudados, (30) sempre, dizem identificar pistas linguísticas - ironias e/ou alegorias para persuadir o leitor a aderir a uma determinada idéia, palavras ou expressões que revelam como o autor se compromete com o que diz com o que avalia, como ameniza o que afirma.
- **quanto á identificar referências a outros textos para buscar informações adicionais se necessário.** Dos alunos estudados, (16) sempre dizem identificar referências a outros textos - cotejar versões; procurar as fontes originais; confrontar textos - para buscar informações adicionais se necessário.
- **quanto á orientação dos professores para a compreensão da leitura durante a mesma.** Dos alunos pesquisados, (28) informaram que os professores de seus cursos orientam os alunos para a compreensão da leitura durante a mesma.

DEPOIS DA LEITURA continua-se compreendendo e aprendendo. Queremos lembrar que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. Estamos falando de um leitor ativo e o que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma seqüência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor.

A elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, gerar ou identificar sua idéia principal e seus detalhes secundários. O resumo exige a identificação das idéias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios.

Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, que contribuam para transformar o conhecimento, pressupõe a ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Não é suficiente ensinar-lhes a aplicar determinadas regras; é preciso ensinar-lhe a utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos e a fazê-lo de forma tal que esse processo não seja independente do contraste entre o que se sabe e o que o texto aporta.

No que se refere a identificar, descrever e analisar as estratégias de compreensão leitora dos alunos, iniciantes, dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura, que reconhecem utilizar **após a leitura** quando estudam a partir de textos, podemos observar que:

- **quanto a produzir um novo texto a partir do texto fonte.** Dos 74 alunos estudados, (17) sempre dizem que, fazem paráfrases do que lêem, isto é produzem um novo texto a partir do texto-fonte. Reformulam, interpretam o texto-fonte dizendo de outro modo o que o autor disse.
- **quanto a identificar e recuperar as informações literais para sustentar a interpretação do texto.** Dos 74 alunos pesquisados, (13) sempre dizem identificar e recuperar as informações literais, explícitas, para sustentar a sua interpretação do texto.
- **quanto a compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto.** Dos 74 alunos estudados, (08) sempre dizem compreender os conteúdos não explícitos, que envolvem inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto.
- **quanto a fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura.** Dos 74 alunos estudados, (22) sempre dizem fazer registros escritos - resumos, esquemas, tabelas, gráficos, mapas conceituais - em função do objetivo/finalidade da leitura do texto lido de modo coerente.

- **quanto a avaliar criticamente o texto lido/posicionar-se frente á leitura.** Dos alunos estudados, (38) sempre dizem avaliar criticamente o texto lido, isto é se posicionam frente ao que lêem.
- **quanto á orientação dos professores para a compreensão da leitura depois da mesma.** Dos alunos estudados, (38) alunos dizem que os professores de seu curso orientam os alunos para a compreensão da leitura depois da mesma.

### Considerações finais

Os cursos de formação de professores são formadores, entre outras coisas, de “professores de leitura” para ensino fundamental, médio e/ou superior. O texto escrito é chave mestra condição, por excelência, do processo ensino e aprendizagem. É instrumento básico ao professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender o texto. A forma como é trabalhada a leitura nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura como ferramenta de trabalho profissional, uso pessoal e social.

Caracterizamos os sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais, pois entendemos que a quantidade e a qualidade de contato com os textos escritos estão, intimamente, correlacionadas com a inserção socioeconômica e cultural. A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

Compreender um texto é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de conhecimentos prévios e habilidades de raciocínio para interagir com as pistas fornecidas pelo texto e assim, construir um sentido global do mesmo. É importante, antes de iniciar a leitura, ter um esquema ou plano que diga o que tem que fazer? O que sabe ou não sabe sobre o que vai ler.

Os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente á leitura e controla a compreensão do texto. A esse respeito convém lembrar que a própria superestrutura dos textos/ formatação dos textos e sua organização oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e a ensinar a formular perguntas pertinentes sobre o texto. Perguntas pertinentes são aquelas que levam a estabelecer o tema do texto, suas idéias principais ou seu núcleo argumentativo, o importante é que se refiram aos componentes essenciais do texto e ajudem a construir o significado do texto. Esta estratégia é fundamental quando se pretende aprender a partir de textos.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se durante a leitura. A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz o seu significado global de forma sucinta. Para isso, deve-se poder diferenciar, segundo nossos objetivos, o que constitui o essencial e o secundário na leitura do texto.

Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que os leitores experientes, não só compreendem, mas também sabem quando não compreendem e, portanto, podem realizar ações que permitam preencher uma lacuna possível de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes. Este é um processo que ocorre de forma constante, mas às vezes não acontece, muitas vezes porque não se aprendeu a ler de maneira adequada. Nesses casos, a leitura não pode servir para nenhum de seus propósitos, é inútil, não é funcional, não é leitura.

Depois da leitura continua-se compreendendo e aprendendo. O tema indica aquilo de que trata o texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo a pergunta de que trata este

texto? A idéia principal, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. A idéia principal é a resposta a seguinte pergunta: Qual é a idéia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?

A idéia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queira transmitir em seus escritos. Entendida desse modo a idéia principal é um recurso essencial, uma condição, para que o aluno possa aprender a partir de textos e para que possa realizar atividades associadas a ela como por exemplo, tomar notas, elaborar um resumo, realizar uma leitura crítica e autônoma.

### Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA - 2008-[www.abep.org-abep@abep.org](http://www.abep.org-abep@abep.org). Dados com base no Levantamento Sócio-Econômico 2005 – IBOPE.[http://www.abep.org/cogigosguias/critério\\_Brasil\\_2008.pdf](http://www.abep.org/cogigosguias/critério_Brasil_2008.pdf)

CAVALCANTI, M do C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: UNICAMP, 1989.

DIJK, T.A. van. **La ciência del texto**. Barcelona: Paidós, 1983.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. (4ªed.) São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, K. S. *Language and literacy, the selected writings*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. Cap 3: Reading: a psycholinguistic guessing game.

\_\_\_\_\_. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E & PALACIO, M G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto alegre: Novas perspectivas, 1987. p. 11-22.

KATO, M **O aprendizado da leitura**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, I. V & ELIAS, V.M. **ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. **O significado do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

POZO, J I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, V M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003

RUMELHART, D. E. Understanding, understanding. In: FLOOD, J. **UNDERSTANDING Reading Comprehension**. Newark: International Reading Association, 1984, p. 1-20.

SACRISTAM, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de Expectativas**

**para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/DOT. 2006

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1989.

\_\_\_\_\_. **Leitura significativa**. (3ªed.) Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

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

SOLÉ, I **Estratégias de leitura**. (6ªed.) Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPIRO, R J. Constructive processes in prose comprehension and recall. In: SPIRO, R J.; BRUCE, B C E BREWER, W F. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Hillsdale, 1980. p. 245 – 278.

WITER, G. **Psicologia: Leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997.

## ALUNOS, INICIANTES DE GRADUAÇÃO/LICENCIATURA, RECONHECEM UTILIZAR ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM TEXTOS ESCRITOS?

María Celina Teixeira VIEIRA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Todo o processo de ensino e aprendizagem, independentemente do nível de ensino, passa pela leitura de textos escritos curtos ou extensos de livros ou revistas, jornais ou internet. Nos últimos anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Leitura (COLE) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) têm documentado a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos nas universidades. O que pensar a respeito da formação da autonomia de leitura dos futuros professores? Leitores proficientes utilizam diferentes estratégias para a compreensão e interpretação de textos. Nos cursos de formação de professores, a leitura é trabalhada não somente como ferramenta profissional, mas também como pessoal e social. Por meio de um “Levantamento” (GIL, 2002) realizado em uma instituição particular confessional, responsável pela formação e atualização de educadores na cidade de São Paulo. Objetivamos **conhecer, por meio do depoimento de alunos iniciantes de Graduação/Licenciatura, as estratégias de compreensão leitora em textos escritos, utilizadas e reconhecidas por eles no processo de ensino e aprendizagem.** Os resultados foram analisados sob a perspectiva sócio-cognitivo-interacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos, iniciantes, de Graduação/Licenciatura; Estratégias de compreensão leitora; Texto escrito e Processo ensino e aprendizagem.

### Introdução

A sociedade atual é caracterizada pela expansão desenfreada de informações, exigindo de todos que dela participam uma atitude constante de aprendizagem para transformar essas informações – algo externo, informe e inerte – em conhecimento – algo interiorizado, estruturado que, muitas vezes, conduz a ação. Em outras palavras, toda a informação é classificada, analisada, estudada e processada a fim de gerar conhecimento que, por sua vez, é cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

Por ser o contexto social quem determina quais conhecimentos o cidadão necessita dominar, cada cultura, cada sociedade gera suas próprias formas de aprendizagem, sua “cultura da aprendizagem” (POZO, 2002, p.25). É necessário, portanto, conhecer as demandas sociais para que, além de entendê-las, se possa, também, posicionar-se criticamente em relação a elas e identificar os objetos de ensino/conhecimento relevantes para as situações de aprendizagem, como, por exemplo, a leitura. (Cf. ASSMANN, 2000, p. 8).

Estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional-INAF (2009a) – que mede os níveis de analfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos – mostram que 28% da população brasileira pode ser classificada como analfabeta funcional. Baseado em quatro categorias – analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico e alfabetismo pleno –, o INAF considera o analfabeto funcional aquele que apresenta características que se enquadram no perfil do analfabeto e do alfabético rudimentar.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA (2009b) – cuja finalidade é apresentar indicadores educacionais que possam ser comparados entre países, mostrando a eficiência dos sistemas nacionais – evidenciou que a média do Brasil subiu 33 pontos entre 2000 e 2009. Apesar desse resultado, persiste o problema da qualidade do ensino. Entre os 20 mil alunos brasileiros que fizeram as provas de leitura, ciências e matemática, mais da metade deles fica sempre com a nota mais baixa, o nível 1. Esse nível significa que, em leitura, nossos jovens são capazes, apenas, de encontrar informações explícitas nos textos; em matemática, não conseguem ir além dos problemas mais básicos; e, em ciências,

entendem apenas o óbvio e apresentam enormes dificuldades para manejar conceitos científicos básicos. Na avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, por exemplo, não tirariam proveito de uma educação mais avançada.

Esses resultados impedem e excluem boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo, assim, seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

Ler ou não ler, muito ou pouco, difundir a capacidade leitora entre a população são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade. O valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social. (SACRISTAM, 2007, p.92).

A escola – espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – deve ser substancial e interdisciplinar. Ela deve desenvolver, para cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade. (Cf. SACRISTAM, 2007, P. 64).

No nível superior, além do ensino, a pesquisa e a extensão constituem processos imprescindíveis à integração de conhecimentos na compreensão da realidade. A dimensão formadora do espaço universitário, portanto, precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura de forma a garantir competência para a atualização, pesquisa, formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Poucas pesquisas sobre leitura, entretanto, levam em conta a especificidade dos universitários – graduandos que representam pequena e privilegiada parcela da população que consegue entrar e permanecer até onze anos na escola (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) – que, apesar de resistirem a todos os mecanismos de seleção, aumentam o índice dos que não sabem, não gostam e não querem ler.

Nos últimos anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

O portal da Biblioteca Virtual de Psicologia ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)) – em que se tem acesso aos periódicos referenciados nas bases LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais) e SCIELO (Scientific Eleytronic Library Online) – apresenta algumas pesquisas nessa direção, como as de Sampaio & Santos (2002), Oliveira, Santos & Primi (2003); Hilla (2004); Oliveira & Santos (2005); Railton & Watson (2005); Santos *et al.* (2006); Kit-Ling Lau (2006); e, Pullin (2007).

Os resultados desses diferentes estudos mostram que os alunos de cursos superiores, entre eles, de algumas Licenciaturas, têm dificuldades em aprender, por meio de textos escritos, isto é, não possuem uma posição de co-autores na construção de conhecimentos. Supõe-se que, provavelmente, seja decorrente do processo de escolarização que desenvolveu e incentivou, nesses alunos, procedimentos menos adequados, como a crença de que apenas a leitura detalhada e a releitura possibilitam a apreensão do significado; a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto; e a percepção do texto como unidade fragmentada, entre outros aspectos.

Leitores proficientes utilizam diferentes estratégias para compreender e interpretar textos. (Cf. KATO, 2007; SOLÉ, 1998). As estratégias de compreensão em leitura – tipos de procedimentos que tendem à obtenção de uma meta e que permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não se prescrevam totalmente – não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura. Solé (1998)

<sup>1</sup> PUC/SP, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Diógenes ribeiro de Lia 2361. Ap. 83 PR. CEP: 05458-001. São Paulo. SP. Brasil. [mctvieira52@gmail.com](mailto:mctvieira52@gmail.com) e [celinavieira@pucsp.br](mailto:celinavieira@pucsp.br)

ressalta que o ensino dessas estratégias ocorre **antes** – predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura – **durante** – levantamento de questões e controle da compreensão – e **depois** – construção da ideia principal e resumo textual.

O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor/contexto, portanto, é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário. (POZO, 2002, p. 273).

Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los.

Formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores (FOUCAMBERT, 1997). O que pensar dos futuros educadores graduados em nossas universidades? A maneira pela qual é trabalhada a leitura nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura como ferramenta de trabalho profissional, uso pessoal e social. Os alunos, iniciantes, de Graduação/Licenciatura reconhecem a utilização de estratégias de compreensão leitora em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem? Os professores orientam nesse mister?

O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem, na leitura, a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos. Necessitam não só de estratégias para buscar, selecionar e re-elaborar a informação, mas também de conhecimentos com os quais relacionar e dar significado a essa informação. Pensando nesta direção, foi que decidimos caracterizar os sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais, pois conhecer as características do letramento dos alunos estudados (o que leem? Por que leem? Onde leem? Que práticas de leitura desenvolvem?) permitirá aos diferentes cursos do ensino superior/Licenciaturas desenvolver um trabalho consistente com a ampliação das competências leitoras. Os dados colhidos, nesta investigação, servirá para orientar não só o planejamento do professor universitário, como também o projeto pedagógico dos cursos estudados.

A ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não se tem claro uma compreensão da natureza do objeto de estudo: a leitura.

Solé (1998) e Smith (1989 e 1999), entre outros, sinalizam a leitura, não apenas como uma ferramenta/instrumento para outras aprendizagens, mas como um objeto de conhecimento, que exige e possibilita a emergência de formas de raciocínio e modos de pensar específicos. Nessa direção, propomo-nos a apresentar o referencial teórico – perspectiva sócio-cognitivo-interativa – da leitura que perpassará por diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Linguística Aplicada e a Psicologia Cognitiva e da Educação. Convido, então, o leitor a acompanhar-me neste estudo.

## 1. O que é leitura?

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, se constituem e, por meio dele, são constituídos. A essa concepção está subentendida a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo, no interior do qual se movem os interlocutores: autor, leitor e contexto.

A leitura, portanto, exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística quanto cognitiva, com o fim de levantar hipóteses, validar, ou não, as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim participar, de forma ativa, da construção do sentido. O autor e o leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de acordo com as diversas concepções

de leitura decorrentes, por sua vez, das diferentes concepções consideradas de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido**. Segundo Koch & Elias (2006, p.10-1), quando o **foco estiver no autor**, temos a **língua** como representação do pensamento; o **sujeito** (autor) como um ego que constrói uma representação mental – e deseja que esta representação seja captada pelo interlocutor (leitor) da maneira como foi mentalizada; e o **texto** como um produto, lógico, do pensamento do autor, cabendo ao leitor captar essa representação mental, captar esse **sentido**, exercendo, assim, um papel passivo. A leitura, então, é **uma atividade de captação das ideias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor**.

Quando o **foco estiver no texto**, a **língua** é uma estrutura pré-determinada pelo sistema linguístico e/ou social, um código, um instrumento de comunicação em que o **sujeito** emissor (autor) codifica algo e o (leitor) procura decodificá-lo, buscando o **sentido** e realizando uma atividade de reconhecimento, de reprodução na estrutura linear do texto. Assim, o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor (autor) a ser decodificado pelo leitor, bastando, para esse leitor, o conhecimento do código utilizado. A leitura é **uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto**.

Quando o **foco estiver na interação autor-texto-leitor**, a **língua** é entendida como dialógica, interacional em que os **sujeitos** (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são constituídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores. O **texto** possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor. Nessa perspectiva, o **sentido** de um texto é construído na interação texto-sujeitos (autor e leitor), e não em algo que preexistia a essa interação. A leitura é, assim, **uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor**. A leitura assume uma atitude responsiva ativa, em que o leitor concorde, ou não, com as ideias do autor, devendo completá-las e/ou adaptá-las.

Autores, como Goodman (1982, 1987) e Smith (1989, 1999), entre outros, afirmam que o significado do texto para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar. É uma construção que envolve o **texto**, com seu conteúdo e forma; o **leitor**, com suas finalidades/objetivos e conhecimentos prévios; o **autor**, com sua intencionalidade; e o **contexto**, momento/situação da interação.

Ler, por um lado, é atividade psicológica perceptual; por outro, atividade linguística e, ainda, habilidade social. O inter-relacionamento da linguística e da psicologia, especialmente a cognitiva, tem sido altamente vantajoso para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar utilizada tanto por sociolinguistas – voltados para os usos e funções da linguagem –, quanto por psicolinguistas – voltados para a interação das relações entre a linguagem e a mente.

Para Goodman (1982, p.41; 1987, p.18), o processo receptivo, nas línguas naturais, é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita, de amostragem, predição, testagem e confirmação. Podemos pensar a leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um **ciclo ótico** que passa a um **ciclo conceptual**, depois a um **gramatical** e, finalmente, termina com o **ciclo do significado/sentido**. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que, a cada um, se segue e precede outro, até que a leitura tenha chegado ao final. **O leitor está sempre voltado para obter sentido no texto**. A atenção está focalizada no sentido, e tudo o que há além, como letras, palavras ou gramática, apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do significado/sentido. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado/sentido. Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como “um jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1982, p. 41), onde pensamento e linguagem estão articulados.

A leitura, então, caracteriza-se como um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes

utilizados para o acesso ao significado/sentido. É uma atividade preditiva, de formulação de hipóteses, para o qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, sua experiência, sua concepção de mundo, pois, no jogo com o texto, o leitor está sempre interpretando, na medida em que está sempre hipotetizando sobre o seu desenvolvimento. O que muda é o tipo de interpretação do leitor, à proporção que ele vai realizando leituras do e no mundo.

Para Smith (1999), muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos. Algumas dessas áreas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura, excluindo qualquer outra atividade. Não há nada, na leitura, que os olhos e o cérebro deixem de realizar, quando olhamos ao nosso redor, em uma sala, para localizar um objeto ou distinguir um rosto de outro. Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão vendo. O que vemos é a interpretação, no cérebro, do acúmulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

Ainda, segundo Smith (1989), possuímos uma visão/concepção de mundo, intrincadamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos, como um consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

A base da compreensão é a previsão, isto é, a eliminação anterior de alternativas improváveis. As previsões são questões que fazemos ao mundo, e a compreensão são as respostas relevantes a estas questões. Todos os esquemas, “scripts” e cenários que existem em nossa mente possibilitam-nos prever, quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. Além de ser o núcleo da leitura, a previsão traz um significado potencial para o texto, reduz a ambiguidade e elimina alternativas irrelevantes.

A leitura também não pode ser separada do pensamento, que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Apesar disso, não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental. A leitura – como a escrita e todas as outras formas de pensamento –, portanto, jamais pode ser separada das finalidades, conhecimentos prévios, emoções e nem da natureza do texto que está sendo lido. As convenções dos textos permitem que as expectativas dos leitores e as intenções dos escritores se encontrem.

A leitura depende mais da informação não visual – do conhecimento, por parte do leitor, do assunto, da linguagem em que foi escrito o texto, da estrutura dos textos, da habilidade leitora geral – do que da informação visual que está diante deles. Assim, a interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória constitui nossa “teoria de mundo” que possibilita antever ou predizer o que o leitor irá encontrar no texto. (Cf. SMITH, 1989) As “estratégias de adivinhação” são fundamentais numa leitura significativa (Cf. GOODMAN, 1982).

As propostas feitas por Goodman (1982, 1987) e por Smith (1989, 1999) não se referem estritamente a um modelo de interação, mas há propostas que descrevem a interação de níveis de conhecimento que Rumelhart (1984), Spiro (1980), van Dijk (1983) e Kleiman (2000 e 2002) chamam de **conhecimento prévio necessário à compreensão**. São eles: **conhecimento linguístico** que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua; **conhecimento textual**, que é a classificação do texto do ponto de vista de sua estrutura ou de sua superestrutura – por exemplo, o texto expositivo caracteriza-se por introdução, desenvolvimento e conclusão, onde diferentes relações lógicas estão presentes: premissas e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição, exemplo; e o **conhecimento de mundo**, que abrange desde o domínio que um químico tem de sua especialidade, até fatos, como “O

jacaré é um réptil”, “O Brasil está na América Latina”, “Só se deve comer frutas depois de lavadas”, etc.

Essas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, pois, ao ler o texto, as únicas coisas que estão fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página. As palavras que são comunicadas através desses objetos visuais, as frases e sentenças em que se organizam, e o significado/sentido do texto são resultado de complexos processos psicológicos. É dentro dessa perspectiva interacionista que surgem reflexões baseadas na pragmática sobre a relação leitor-texto.

Para Cavalcanti (1989, p.57), “o aspecto pragmático da interação explica a negociação de sentido; processo pelo qual o leitor, através de pistas contextualmente relevantes, explora o sentido”. A Pragmática é uma ciência que não vem modificar os significados próprios das sentenças, mas explicar como esses significados adquirem, em contextos particulares, sentidos diferentes. “A Pragmática estuda as relações entre texto e contexto”. (van DIJK, 1983, p.81).

Quando o leitor busca o significado pretendido pelo autor, ele está, simplesmente, obedecendo ao princípio da cooperação, que rege a comunicação humana. Está longe de atingir a competência textual que vai permitir, entre outras possibilidades, “ler as intenções do texto” (KOCH & ELIAS, 2006), ou seja, os sentidos possíveis a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído. O texto ganha vida própria, apontando para determinadas leituras, excluindo outras que sua constituição linguística não prevê.

A competência leitora é a capacidade que o leitor tem para localizar, no texto, a informação procurada, interrogar e encontrar as respostas, compreender diferentes textos, em suma, construir o sentido do texto durante a leitura.

## 2. Metodologia

Todo o processo de ensino e aprendizagem, independentemente do nível de ensino, passa pela leitura de textos escritos – pequenos ou grandes, de livros ou revistas, jornais ou *internet*. O texto escrito é a chave-mestra, condição, por excelência, do processo ensino e aprendizagem. É também instrumento básico do professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender o texto. Em nosso país, muitas vezes, o curso superior é a última oportunidade formal de tornar o cidadão um leitor competente (WITER, 1997). Assim, o que pensar de futuros educadores/professores formados em nossa universidade?

Nosso objetivo, neste relato, <sup>2</sup> foi conhecer e estudar, por meio do depoimento de alunos iniciantes (2º período) de Graduação/Licenciatura (Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras – Português, Inglês, Francês e Espanhol –, Matemática e Pedagogia), as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a orientação de seus professores nesse mister.

Optamos pelos cursos de formação de professores por ser eles cursos formadores, entre outras funções, de leitores para ensino fundamental, médio e superior. Sabemos que a maneira pela qual é trabalhada a leitura nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura, quer como ferramenta de trabalho profissional, quer como uso pessoal e social.

A finalidade de nosso estudo foi obter uma maior familiaridade, uma “fotografia” do assunto de forma a subsidiar a atuação teórico-prática dos professores formadores de novos professores.

Realizamos um “Levantamento” (GIL, 2002) em uma instituição particular, confessional, de referência na cidade de São

<sup>2</sup> O relato apresentado é parte de uma pesquisa maior que procurou conhecer e estudar, por meio do depoimento de alunos, quase ao final da Graduação/Licenciatura, 4º período de (Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras – Português, Inglês, Francês e Espanhol –, Matemática e Pedagogia), as estratégias que reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem. Uma das finalidades da pesquisa era saber se a Graduação/Licenciatura interfere no desenvolvimento das estratégias de compreensão leitora.

Paulo, SP, Brasil. Para representar essa população de alunos, optamos por uma amostra probabilística, com uma margem de erro de 0,5 e uma diferença amostral de 0,5, com coeficiente de confiança 95,5%. Esse procedimento permitiu um conhecimento direto da realidade à medida que os próprios alunos informaram acerca de seu comportamento ao ler para estudar.

Fizemos uso de um questionário de perguntas fechadas, com algumas mistas, inspirado em pesquisas que investigam o letramento – tais como, Kleiman (1995), Ribeiro (2003), Soares (1998) – e no Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (2006). O questionário foi aplicado por contato direto.

### 3. Análise e discussão dos resultados

Para conhecer e estudar – por meio do depoimento de alunos iniciantes de Graduação/Licenciatura – as estratégias que os alunos reconhecem utilizar em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem, foram caracterizados 74 alunos dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura: Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras – Português, Inglês, Francês e Espanhol –, Matemática e Pedagogia.

Inicialmente, caracterizamos os alunos quanto ao gênero, idade, nível sócio-econômico e, depois, quanto aos seus hábitos culturais, como, por exemplo, costume de ler livros, tipos de livro, motivos da leitura de tais livros, formas de aquisição dos livros, entre outros aspectos.

Houve um equilíbrio de **gênero** em quase todos os cursos pesquisados, exceto o curso de Pedagogia, que é, predominantemente, feminino. A idade mínima dos alunos dos diferentes cursos é de 18 anos, e o do curso de Matemática, em especial, de 20 anos.

O nível socioeconômico – NSE dos alunos, segundo o novo critério de padrão de classificação econômica Brasil/2008 da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP) – corresponde, predominantemente, à classe A (29) 39,19% e B (28) 37,84%, num total de 77,03%, seguido da classe C (16) 21,63% de alunos; e depois, da D+E (01) 1,36% de alunos.

No que se refere aos hábitos culturais, a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos – diferentes de um leitor para outro – implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto. Daí falarmos em **um sentido** para o texto e não em **o sentido** do texto. Pode-se dizer que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo, em si, um sentido preestabelecido pelo autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor/contexto. É de fundamental importância que o leitor considere, na e para a produção de sentido, as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui.

Os conhecimentos textuais como tipo de livros que lê, motivo da leitura e forma de aquisição do material são alguns elementos, entre outros, do repertório cultural dos alunos que devem ser considerados pelos professores em seus planejamentos de aula, bem como na construção de projetos especiais que contribuam na formação de leitores competentes e críticos para uma sociedade letrada.

De forma geral, os alunos iniciantes de cursos graduação/licenciatura – História, Pedagogia, Letras, Filosofia, Geografia, Biologia e Matemática – dizem que além de lerem livros sempre, eles leem diferentes tipos de livros: literatura, livros didáticos, religiosos e técnicos. Os motivos que os levaram à leitura de livros foram o estudo, o entretenimento e

aspectos profissionais. Os alunos dizem que adquirem os livros por meio de compra, empréstimo em bibliotecas e de pessoas conhecidas.

Os conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, e os hábitos culturais de ler revistas e jornais, suportes que disponibilizam a troca de informações, ajudam o leitor na produção de sentido/conhecimento dos textos escritos. Os alunos de cursos graduação/licenciatura – História, Pedagogia, Letras, Filosofia, Geografia, Biologia e Matemática. – dizem ter o costume de sempre ler jornais e revistas e os adquirem por meio de assinatura, de compra, empréstimo nas bibliotecas e de pessoas conhecidas. Eles leem em locais públicos, como exposição nas bancas, no trabalho, na sala de espera. Nos jornais, interessam-se, predominantemente, na sequência, pelos cadernos de artes e cultura, seguindo-se de noticiário nacional, noticiário internacional, noticiário local, esporte, economia e classificados. As preferências pelas revistas variam entre as da área de estudo, revistas semanais, revistas em quadrinhos, crônica social e revista de TV. No que se refere aos dicionários e enciclopédias, os alunos dos diferentes cursos estudados dizem que, eventualmente, ou nunca, os consultam.

Hábitos culturais – viagens de férias, cinema, teatro, espetáculos de música, visita a museus, exposições, bibliotecas, prática de esportes, acesso a DVDs, TV, rádio, CD, internet – são vistos como meios de acesso à cultura da sociedade na qual estamos inseridos e de organização da nossa bagagem sociocognitiva. Os professores precisam ter conhecimento desse repertório do aluno, de forma a poder ancorar as novas informações às já existentes no universo do aluno.

Na pesquisa realizada, os alunos entrevistados disseram (sempre) ir ao teatro (24,33%), assistir a espetáculos de música (25,68%), visitar exposições, museus, monumentos (27,03%), ir a bibliotecas (29,73%), praticar esportes (32,44%), realizar viagem de férias (40,54%), ir ao cinema (54,06%), ver vídeos ou DVDs (72,98%), ver TV, (54,06%), escutar rádio (59,46%), escutar CDs, cassetes de música, mp3 (79,73%) e ter acesso à internet (97,30%).

O local de acesso à internet é, predominantemente, em casa, seguindo-se da faculdade, depois do trabalho, em outros lugares e, por último, nos cybercafés. Quanto às atividades desenvolvidas, os alunos estudados, na sequência, buscam informações enviar e receber e-mails, pesquisas acadêmicas, comunicação on-line – Messenger, Orkut, Skype, entre outros, baixar arquivos musicais, comprar produtos, realizar operações bancárias, declarar imposto de renda e, por último, participar de jogos da rede.

Identificamos, descrevemos e analisamos as estratégias de compreensão leitora, **antes, durante e depois** que reconhecem utilizar quando estudam a partir de textos escritos.

Muitas são as estratégias que desenvolvemos **antes da leitura**. Solé (1998, p.89) expõe alguns pontos que não podem faltar nessa fase, tais como: motivação para a leitura, objetivos, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto, formulação de perguntas, etc.

O texto constrói-se a cada leitura, uma vez que não traz, em si, um sentido preestabelecido por seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor/contexto. É de fundamental importância, então, que o leitor considere, na e para a produção de sentido, as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. A atividade de leitura deve ser significativa para os alunos e corresponder a uma finalidade que eles possam compreender e compartilhar. Cabe ao professor, portanto, oferecer ajudas adequadas para que os alunos possam superar os desafios, que sempre deveriam envolver a atividade de leitura.

No que se refere ao levantamento do conhecimento prévio a respeito do assunto que será lido/estudado, dos 74 alunos pesquisados, metade deles (37) disse fazer, sempre e frequentemente, essa estratégia ao ler, quando estudava a partir de textos escritos.

Compreender um texto é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de

conhecimentos prévios e habilidades de raciocínio “contextos mentais compartilhados” (EDWARDS & MERCER, 1988) para interagir com as pistas fornecidas pelo texto e, assim, construir um sentido global do mesmo. É importante, segundo Solé (1998, p. 105), **antes de iniciar a leitura**, ter um esquema ou plano que diga o que tem que fazer, o que sabe, ou não, sobre o que vai ler.

Algumas práticas podem ser feitas para ajudar o aluno a atualizar o conhecimento prévio de que dispõe, como por exemplo, levantar expectativas quanto ao suporte do texto, isto é, artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados em que o material escrito está expresso – livro, capítulo de livro, jornal, revista, internet; ao texto, isto é, previsão a respeito do assunto tratado e da provável ideia, considerando a capa – título, ilustração, autor, editora, ano de publicação, edição, cidade, país, contracapa, orelhas, sumário, etc.; à formatação do texto, isto é, divisão em colunas, segmentação do texto – introdução, marco teórico, análise dos dados, discussão dos resultados e conclusão que, entre outros aspectos, fornecem indícios para identificação de gênero; e quanto ao texto, considerando o autor, a instituição responsável pela publicação, os elementos para-textuais – títulos, subtítulos, epígrafes, prefácio e sumário – e as saliências gráficas, tais como fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, fórmulas matemáticas, esquemas, itálicos, negritos entre outras.

Em relação aos quesitos acima relacionados, aproximadamente 22 alunos (29,73%), dos 74 pesquisados, reconheceram utilizar sempre essas estratégias em textos escritos no processo de ensino e aprendizagem.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se **durante a leitura** – na interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto –, considerando-se o uso das estratégias antes da leitura – processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto. Como a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo – que reproduz o seu significado global de forma sucinta (VAN DIJK, 1983) –, deve-se poder diferenciar, segundo nossos objetivos, o que constitui o essencial e o secundário na leitura do texto.

No que se refere a identificar, descrever e analisar as estratégias de compreensão leitora dos alunos, dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura, que reconhecem utilizar, durante a leitura, quando estudam a partir de textos, podemos observar que, no que se refere a:

- **confirmar ou retificar antecipações ou expectativas de sentido criadas durante a leitura**, dos 74 alunos estudados, 18 (24,33%) afirmaram confirmar ou retificar as antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura;
- **localizar ou construir o tema ou a ideia principal do texto**, dos 74 alunos pesquisados, 28 (37,84%) disseram sempre localizar ou construir o tema ou ideia principal;
- **esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências e/ou deduções do próprio texto**, dos alunos estudados, 29 (39,19%) disseram sempre esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências, isto é, de deduções do próprio texto;
- **esclarecer palavras desconhecidas, consultando o dicionário**, dos 74 alunos estudados, 27 (36,49%) disseram sempre esclarecer palavras desconhecidas consultando o dicionário;
- **identificar palavras-chave para determinação/identificação dos conceitos que organizam e sustentam as informações veiculadas no texto**, dos 74 alunos pesquisados, 24 (32,44%) disseram sempre identificá-las;
- **buscar informações complementares em textos de apoio, normalmente na própria página, subordinados ao texto principal – boxes, glossários, quadros, notas de rodapé**, dos alunos estudados, 23 (31,09%) disseram sempre buscar informações complementares em textos de apoio, normalmente na própria página, na forma de boxes, glossários, quadros, notas de rodapé ou ao final do texto, subordinados ao texto principal;
- **buscar informações complementares por meio da consulta de enciclopédias, internet e outras fontes**, dos 74 alunos estudados, 9 (12,17%) disseram sempre buscá-las;
- **identificar, através de pistas linguísticas, palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático**, dos 74 alunos estudados, 11 (14,87%) disseram sempre identificar as pistas linguísticas, as palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo

temático;

- **identificar, através de pistas linguísticas, o modo como os elementos do texto estão encadeados, configurando certos padrões de organização de forma a construir um esquema mental ou mapa conceitual e categorizar e processar o que está sendo lido**, dos alunos estudados, 14 (18,92%) disseram sempre identificar as pistas linguísticas – padrões de sequência temporal ou cronológica, definição, exemplo, relação de causa/efeito, comparação/contraste, problema/solução, negrito, sublinhado, marcadores de numeração – que indicam como vários itens estão encadeados, configurando certos padrões de organização de forma a construir um esquema mental ou mapa conceitual e categorizar e processar o que está sendo lido;
- **construir o sentido global do texto**, dos 74 alunos estudados, 30 (40,54%) disseram sempre construir o sentido global do texto na memória, uma espécie de sequência de ideias, ou de resumo do texto, que vai sendo ampliada e modificada à medida que a leitura avança;
- **identificar pistas linguísticas responsáveis por introduzir, no texto, a posição do autor**; dos alunos estudados, 30 (40,54%) disseram sempre identificar ironias e/ou alegorias para persuadir o leitor a aderir a uma determinada ideia, palavras ou expressões que revelam como o autor se compromete com o que diz com o que avalia, como ameniza o que afirma;
- **identificar referências a outros textos para buscar informações adicionais, se necessário**, dos alunos estudados, 16 (21,63%) disseram sempre identificar referências a outros textos – cotejar versões, procurar as fontes originais, confrontar textos – para buscar informações adicionais, se necessário;
- **serem orientados pelos professores para a compreensão da leitura durante a mesma**, dos alunos pesquisados, 28 (37,84%) informam que os professores de seus cursos orientam os alunos para a compreensão do texto durante a leitura. Observamos, nesse resultado, porcentagem inferior a 50%, ou seja, mais da metade dos alunos estudados necessita de orientação dos professores para a compreensão **durante a leitura**.

**Depois da leitura**, o processo de compreensão e aprendizagem continua. Queremos lembrar que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. Estamos falando de um leitor ativo e o que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor.

A elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios.

Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, para transformar o conhecimento, pressupõe a ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Não é suficiente ensinar-lhes a aplicar determinadas regras; é preciso ensinar-lhe a utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos e a fazê-lo de forma tal que esse processo não seja independente do contraste entre o que se sabe e o que o texto aporta.

No que se refere a identificar, descrever e analisar as estratégias de compreensão leitora dos alunos, dos diferentes cursos de Graduação/Licenciatura, que reconhecem utilizar **após a leitura** quando estudam a partir de textos, podemos observar que, no que diz respeito a:

- **produzir um novo texto a partir do texto fonte**, dos 74 alunos estudados, 17 (22,98%) disseram que fazem paráfrases do que lê, isto é, produzem um novo texto a partir do texto-fonte, reformulam, interpretam o texto-fonte dizendo de outro modo o que o autor disse;
- **identificar e recuperar as informações literais para sustentar a interpretação do texto**, dos 74 alunos pesquisados, 13 (17,57%) disseram sempre identificar e recuperar as informações literais, explícitas, para sustentar a sua interpretação do texto;
- **compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto**

**para sustentar a sua interpretação do texto**, dos 74 alunos estudados, 08 (10,81%) disseram sempre compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto;

- **fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura**; dos 74 alunos estudados, 22 (29,73%) disseram sempre fazer registros escritos – resumos, esquemas, tabelas, gráficos, mapas conceituais – em função do objetivo/finalidade da leitura do texto lido de modo coerente;
- **avaliar criticamente o texto lido/posicionar-se frente à leitura**, dos alunos estudados, 38 (51,36%) disseram sempre avaliar criticamente o texto lido, posicionando-se frente ao que leem;
- **serem orientados pelos professores para a compreensão da leitura depois da mesma**, dos alunos estudados, 38 (51,36%) disseram que os professores de seu curso orientam os alunos para a compreensão da leitura depois da mesma.

Das seis estratégias abordadas **após a leitura**, as quatro primeiras tiveram uma porcentagem inferior a 30%. Os resultados parecem evidenciar que poucos alunos elaboram resumos, fazendo uso das estratégias de produzir um novo texto a partir do texto-fonte, identificar e recuperar as informações literais para sustentar a interpretação do texto, compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto e fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura.

As duas últimas estratégias tiveram uma porcentagem, um pouco maior que as anteriores, em torno de 50%. No entanto, isso não significa muito. Avaliar criticamente o texto lido e posicionar-se frente à leitura, somente 30% dos alunos disseram poder compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto. Será que os alunos compreendem o que é avaliar criticamente um texto? Consideram a fundamentação em sua opinião? Os professores orientam a elaboração do resumo? Ou, somente, pedem como uma tarefa sem grande discussão e elaboração?

### Considerações Finais

Caracterizamos os sujeitos nos seus aspectos socioeconômicos e culturais, pois entendemos que a quantidade e a qualidade de contato com os textos escritos estão intimamente correlacionadas com a inserção socioeconômica e cultural. A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos e reconhecer que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

Alguns alunos entrevistados acreditavam na crença de que a leitura e sua compreensão eram únicas, ou seja, bastariam “saber” ler para compreender, pois o sentido já estava preestabelecido pelo autor. Entretanto, compreender um texto é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de conhecimentos prévios e habilidades de raciocínio para interagir com as pistas fornecidas pelo texto e, assim, construir um sentido global do mesmo. Existem múltiplas estratégias que se correlacionam não só antes de iniciar a leitura, como também durante e depois de realizá-la.

É importante, **antes de iniciar a leitura** ter um esquema ou plano que diga o que tem que fazer, o que sabe, ou não, sobre o que vai ler. Os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ao texto e controla a sua compreensão. A esse respeito convém lembrar que a própria superestrutura dos textos/formatação e sua organização oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e a ensinar a formular perguntas pertinentes, aquelas que levam a estabelecer o tema do texto, suas ideias principais ou seu núcleo argumentativo, aquelas que se referem aos componentes essenciais do texto e ajudem a construir o seu significado. Essa estratégia é fundamental quando se pretende aprender a partir de textos.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se **durante a leitura** e envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz o seu significado global de forma sucinta. Para isso, deve-se poder diferenciar, segundo nossos objetivos, o que constitui o essencial e o secundário na leitura do texto.

Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que os leitores experientes, não só compreendem, mas também sabem quando não compreendem e, portanto, podem realizar ações que permitam preencher uma lacuna possível de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes. Esse é um processo que ocorre de forma constante, mas, às vezes, isso não acontece, porque não se aprendeu a ler de maneira adequada. Nesses casos, a leitura não pode servir para nenhum de seus propósitos, é inútil, não é funcional, não é leitura.

**Depois da leitura**, continua-se compreendendo e aprendendo. Identificar e compreender o tema e a ideia principal do texto são atitudes que resultam da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor quer transmitir em seus escritos.

Os alunos dos cursos superiores das licenciaturas, aqueles que estão sendo preparados para atuarem como profissionais nas salas de aulas das escolas brasileiras, não reconhecem, em parte, todas essas estratégias, daí a necessidade dos professores formadores de outros professores prepará-los nesse mister. Os alunos, concluintes, de Graduação/Licenciatura, utilizam e reconhecem estratégias de compreensão na leitura de textos escritos no processo de ensino e aprendizagem?

### Referências Bibliográficas

Assmann, H.(2000) A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da informação*. Brasília, V.29. Nº2, p.7-15, Mai./Ago.

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. *Dados com base no Levantamento Socioeconômico*. Disponível em <[http://www.abep.org/cogigosguias/criterio\\_Brasil\\_2008.pdf](http://www.abep.org/cogigosguias/criterio_Brasil_2008.pdf)> Acesso em 10/02/2009

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2009a), Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/nacional/INAF/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2009b), Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

Cavalcanti, M do C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1989.

Dijk, T.A. van. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.

Edwards, D e Mercer, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión em el aula*. Barcelona: Paidós/ MEC,1988.

Foucambert, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Gil, A C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Goodman, K. S. *Language and literacy, the selected writings*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. Cap 3: Reading: a psycholinguistic guessing game.

\_\_\_\_\_. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreira, E & Palacio, M G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1987. p. 11-22.

Hilla, C V D. Estratégias de pré-leitura empregadas nos estágios supervisionados. *Revista teoria e prática da educação*, V.7, Nº 2, p.137 – 141. Mai./Ago. 2004.

Kato, M (2007) *O aprendizado da leitura*. 3ed., São Paulo: Martins Fontes.

Kit-Ling Lau. Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*. V.29 Issue 4, 2006 pp.383-399.

Koch, I. V & Elias, V.M. (2006) *Ler E Compreender Os Sentidos Do Texto*. São Paulo: Contexto.

Kleiman, A. (1995) *O significado do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (2000) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.

\_\_\_\_\_. (2002) *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.

Oliveira, K L de; Santos, A A A dos & Primi, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*. 2003, 7(1), p. 19 – 25.

Oliveira, K L de e Santos, A A A dos . Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*. 2005, 18(1), pp. 118 – 124.

Pozo, J I. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Railton, Daiane & Watson, Paul. Teaching autonomy 'reading group' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*. 2005, V6 (3) p.182-193.

Ribeiro, V M. (2003) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.

Rumelhart, D. E. Understanding, understanding. In: Flood, J. *Understanding Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association, 1984, p. 1-20.

Sacristam, J. G. (2007) *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.

Sampaio, I S e Santos, A A A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em estudo*. Maringá. V.7, Nº 1, p. 31 – 38, Jan./Jun. 2002

Santos, A A A; Vendramini, C M M; Suehiro, A C B e Santos, L A D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de psicologia em Campinas*. I 23(1) 83 – 91 Janeiro /Março 2006.

São Paulo (Cidade) Secretaria Municipal de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/

DOT. 2006

Smith, F. (1989) *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

\_\_\_\_\_. (1999) *Leitura significativa*. 3ed. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

Soares, M. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

Spiro, R.J. Constructive processes in prose comprehension and recall. In: Spiro, R J.; Bruce, B C E Brewer, W F . *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Hillsdale, 1980. p. 245 – 278.

Pullin, E M M P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciência & Cognição*. Vol. 12. p.51-61. Dezembro de 2007. <http://www.cienciaecognicao.org>. Acesso em 08 de Janeiro de 2010.

Witer, G. (1997) *Psicologia: leitura e universidade*. Campinas: Alínea.

## CANÇÕES POPULARES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Lucia de Souza HENRIQUES<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente ensaio tem como objetivo apresentar diálogos intertextuais entre canções e o texto literário como estratégia metodológica no ensino de literatura. Os diferentes tipos de diálogos a serem discutidos e exemplificados partem de abordagens que possibilitam ao professor contribuir de maneira efetiva para que os alunos sejam incentivados para a leitura de uma determinada obra, e principalmente para possíveis diálogos intertextuais que essa obra possa estabelecer com outras. Fazer conexões entre a literatura e outras artes ou disciplinas tem inúmeras vantagens, e essa maneira de trabalhar o texto literário, além de ampliar a visão de mundo do aluno, contribui para tornar ainda mais enriquecedor e prazeroso o ato da leitura. Canções da Música Popular Brasileira, de todos os tempos, estabelecem inúmeros diálogos com as literaturas de língua portuguesa, contribuindo para que o aluno possa fortalecer a sua rede de leitura a partir das relações que passa a estabelecer.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura; intertextualidade; canções populares; texto literário; ensino

### Breves considerações sobre canções e sua relação com a literatura

O método de abordagem de literatura através de canções implica o trabalho prazeroso que envolve o encontro da música com textos literários, tanto em verso quanto em prosa.

A Música Popular Brasileira (MPB) está repleta de exemplos de canções, de todos os tempos, que dialogam de maneira diversa com a literatura brasileira e a portuguesa. Vale lembrar que cabe ao professor chamar a atenção dos alunos para o fato de que a percepção da intertextualidade depende do repertório de leitura de cada leitor/ouvinte. Assim, muitas vezes, canções são ouvidas e cantadas sem que se tenha conhecimento do diálogo que elas estabelecem com a literatura.

Ao focalizar a literatura através de canções, o professor deve mencionar que a relação entre letras de canções e a literatura pode variar desde diálogos intertextuais mais fracos até diálogos intertextuais mais fortes. Ou seja, pode haver apenas citações de palavras ou expressões que remetam a algum poema ou texto em prosa, mas às vezes chega-se a casos em que poemas ou fragmentos de texto em prosa são deslocados e combinados a outros versos e, juntos, formam a letra de uma canção. Um outro tipo de diálogo intertextual a ser observado é o caso de poemas que são musicados. Musicar fragmentos de poemas, ou poemas em sua íntegra, significa dar-lhes uma roupagem melódica nova, além de seu próprio ritmo ou musicalidade original, o que pode servir para lhes conferir novos sentidos.

O professor precisa se lembrar de que, hoje em dia, os alunos têm muito poucas oportunidades de contato com a poesia fora da sala de aula de literatura. Raros são os momentos em que podem assistir a um evento cuja razão de ser seja o prazer de ouvir e ler/declamar poesia – ou dele participar. O professor de literatura deve tomar para si a responsabilidade de, sempre que possível, organizar atividades para proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem o gosto pela palavra poética. Saraus, recitais e encontros poéticos, em que leituras de poesias são lidas e declamadas, muitas vezes de maneira performática, contribuem para que os alunos enriqueçam seu conhecimento literário e desenvolvam o gosto sobre a poesia.

Cabe ao professor ressaltar que o caráter de oralidade da poesia se faz presente desde as primeiras manifestações poéticas, que eram compostas com o objetivo de serem cantadas. Poemas são feitos para serem lidos em voz alta, declamados, cantados, como afirma Mário de Andrade, no “Prefácio interessantíssimo” (Andrade, 1982: 76-91), que abre o livro *Paulicéia Desvairada* (1922):

Aliás versos não se escrevem para a leitura de olhos mudos. Versos cantam-se, urram-se, choram-se. Quem não souber cantar não leia Paisagem n.º 1. Quem não souber urrar não leia [...]

O método de abordagem da literatura através de canções permite a realização de atividades lúdicas que estimulam os alunos a ler, a cantar e a ouvir poemas e canções, procurando desvendar a multiplicidade de sentidos decorrentes dos diálogos intertextuais estudados.

### Letras de canções populares e o diálogo com poetas e poemas

A utilização de canções como método de abordagem da literatura contribui para despertar o interesse dos alunos no estudo em sala de aula, envolvendo-os de forma bastante positiva e participativa. Muitas vezes acontece de os alunos se surpreenderem positivamente ao tomarem conhecimento, por exemplo, de que uma determinada canção que gostam muito de cantar e cuja letra sabem de cor é, na verdade, um poema musicado. Essa descoberta acaba por aproximá-los mais da literatura, que passa a ser vista como algo que faz parte, em forma de canção, do cotidiano de cada um.

Ao preparar uma aula por esse viés comparativista, o professor deve estar ciente da necessidade de buscar os textos a serem trabalhados – letras de canções e poemas, ou textos em prosa – em fontes fidedignas, que são, respectivamente, o livreto que acompanha o CD e o livro com a publicação do poema. Consultas à internet devem se restringir a um primeiro momento da pesquisa. Geralmente as páginas mais seguras são as organizadas com o aval do artista, e são chamadas de páginas oficiais. Outros tipos de páginas exigem ainda mais atenção por parte do professor, e suas informações precisam ser conferidas, visto que equívocos de toda ordem podem ser encontrados.

A utilização de canções como abordagem da literatura na sala de aula dá ao professor muitas possibilidades de escolha devido à ampla rede intertextual que se forma da relação entre o texto literário, tanto em prosa quanto em verso, com canções da MPB.

Vejamos algumas possibilidades de escolha de diálogos intertextuais a serem selecionados pelo professor para o ensino de literatura.

### Poemas musicados

Muitos compositores de nosso país já prestigiaram a literatura brasileira e a portuguesa, transformando, ou *traduzindo*, poemas em letras de canções que, a cada vez que são cantadas, prestam uma nova homenagem ao poeta ou à poetisa. A seguir, a título de ilustração, vamos apresentar alguns exemplos de poemas musicados, agrupando-os por seus respectivos poetas com a indicação entre parênteses do nome do compositor.

• Carlos Drummond de Andrade

- “José” (“E agora, José”, Paulo Diniz)
- “Nova Canção do Exílio” (Belchior)
- “Canção amiga” (Milton Nascimento)
- “Jornal de Serviço” (Adriana Calcanhoto)

• Fernando Pessoa

<sup>3</sup> UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 521, 11º andar, CEP:20.000-00. Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil. alshenriques@gmail.com

- “Padrão” (André Luiz Oliveira)
- “O infante” (André Luiz Oliveira)
- “Mar Portuguez” (André Luiz Oliveira)
  - “Passagem das Horas”, do heterônimo Álvaro de Campos (Francis Hime)
- Florbela Espanca
  - “Chama Quente” (Fagner)
  - “Fanatismo” (Fagner)
  - “Fumo” (Fagner)
  - “Tortura” (Fagner)
- Gonçalves Dias
  - “Canção do Exílio” (Paulo Diniz)
- João Cabral de Melo Neto
  - “Funeral de um Lavrador”, de *Morte e Vida Severina: Auto de Natal Pernambucano* (Chico Buarque de Hollanda)
- Manuel Bandeira
  - “Vou-me embora pra Pasárgada” (Paulo Diniz; Gilberto Gil)
  - “Desencanto” (Francis Hime)
  - “Trem de Ferro” (Tom Jobim)
  - “Belo Belo” (Wagner Tiso)
  - “Balada dos Reis das Sereias (Dorival Caymmi)
- Vinícius de Moraes
  - Rosa de Hiroshima (Secos e Molhados)
  - Poema dos Olhos da Amada (Caetano Veloso)

Canções como essas permitem que o professor elabore atividades variadas para os alunos realizarem, por exemplo, enquanto ouvem a canção. Uma das atividades possíveis consiste em roteiros cujos itens indicam aos alunos o que deve ser observado na letra. Uma segunda atividade a ser elaborada consiste em entregar aos alunos uma folha com a letra da canção impressa, mas com algumas lacunas, que devem ser preenchidas por eles. Os tópicos do roteiro e as palavras ou expressões a serem anotadas nas lacunas devem ser escolhidos com o objetivo de guiar o foco do debate sobre a relação estabelecida entre canção e poema, pois em cada uma dessas canções, as melodias que se misturam aos versos multiplicam os sentidos dos poemas.

O professor de literatura deve estimular seus alunos para que, na condição de leitores-ouvintes dos poemas musicados, pratiquem a instigante experiência de tentar descobrir alguns desses novos sentidos a partir de um exercício comparativo entre o poema e a canção/poema musicado.

O trabalho em sala de aula, por exemplo, com a canção “E agora, José?”, de Paulo Diniz pode se voltar para a discussão

da escolha do tipo de melodia criada por Diniz para musicar o poema “José”, de Drummond. Ao focalizar essa questão da adequação da melodia, o professor deve incentivar seus alunos a participarem do debate apresentando suas opiniões pessoais, que precisam ser justificadas com base no poema. Assim, ao estabelecer o debate sobre esse tipo de diálogo intertextual, o professor pode trabalhar com a idéia de complementação de sentidos, discutindo com os alunos de que maneira(s) o poema musicado confirma ou subverte o sentido original, e quais possíveis novos sentidos surgem com o acréscimo da melodia aos versos do poema.

No caso de “José”, a melodia escrita por Paulo Diniz consegue transmitir um sentimento pautado pela resignação, pela falta de esperança, que permeia todo o poema de Drummond. O professor deve comparar a letra da canção com os versos do poema e verificar se foram feitas alterações, como trocas de palavras ou inversão na ordem dos versos. Caso haja, devem ser trabalhadas em sala de aula, mesmo que as ocorrências sejam pequenas, pois podem indicar uma mudança de sentido relevante. Na letra cantada por Paulo Diniz há apenas uma inversão em dois versos em relação à ordem em que figuram na poesia de Drummond, essa troca deve ser trabalhada pelo professor.

## Canções adaptadas ou inspiradas em poemas e/ou textos em prosa

### Poemas e canções

- Cecília Meireles
  - “Marcha” à “Canteiros”, de Raimundo Fagner (inclui músicas incidentais: “Na Hora do Almoço”, de Belchior e “Águas de Março”, de Tom Jobim)
- Gonçalves Dias
  - “Canção do Exílio” à “4 graus”, de Raimundo Fagner e Dedé Evangelista à “Sabiá”, de Chico Buarque de Hollanda e Tom Jobim
- Gregório de Matos
  - “Triste Bahia! oh quão dessemelhante” à “Triste Bahia”, de Caetano Veloso

São vários os tipos de diálogos intertextuais entre poemas e letras de canções. Isso dá ao professor a possibilidade de abordar o texto literário através de canções partindo de diferentes enfoques.

Há casos de adaptações muito próximas ao original como, por exemplo, a relação estabelecida pela letra da canção “Canteiros”, de Fagner, com o poema “Marcha”, de Cecília Meireles. Essa aproximação é tão estreita que o compositor chegou a ser processado por plágio. Na adaptação, Fagner se apropriou de uma das estrofes do poema de Cecília, utilizando-a, com pequenas alterações, como o início da letra de “Canteiros”, que também é formada por versos retirados, sem alterações, das canções “Hora do Almoço”, de Belchior, e “Águas de Março”, de Tom Jobim.

Ao trabalhar com uma adaptação do tipo observado em “Canteiros”, dentre os aspectos a serem focalizados pelo professor na aula de literatura, destacam-se possíveis mudanças de sentido, operadas, principalmente, por fatores como:

- deslocamento;
- alteração de palavras;
- inversão na ordem de versos;

- combinação de versos de um poema a outros de outras letras ou poemas.

### Canções e textos em prosa

- “Sagarana”, João de Aquino e Paulo César Pinheiro, inspirada no conto “O Duelo”, do livro *Sagarana* (1946), de Guimarães Rosa.
- “É Doce Morrer no Mar”, de Dorival Caymmi, inspirada no romance *Mar Morto* (1936), de Jorge Amado.
- “Iracema Voou”, de Chico Buarque de Hollanda, inspirada no personagem Iracema, do romance homônimo (1865), de José de Alencar.

A literatura também tem servido de inspiração para muitas músicas instrumentais e orquestrais, que podem ser utilizadas pelo professor para a abordagem do texto literário. O compositor Egberto Gismonti, por exemplo, compôs uma música instrumental inspirada na abertura do primeiro capítulo de *Vidas Secas* (1938), romance de Graciliano Ramos.

As trilhas sonoras de filmes e peças de teatro constituem um outro tipo de fonte de músicas e canções a ser explorado pelo professor de literatura. Dentre os inúmeros exemplos, podemos citar a trilha sonora, assinada por João Augusto e Roberto Santana, lançada em 1972, para a peça *Quincas Berro Dágua*, versão teatral do romance *A Morte e a Morte de Quincas Berro Dágua* (1961), de Jorge Amado.

Ao trabalhar relações como essas no ensino de literatura, o professor contribui para que seus alunos percebam que nenhum gênero, nenhuma manifestação artística é uma ilha, isto é, existe por si só. Tudo se comunica, se inter-relaciona.

### Estudos de casos de canções e a relação estabelecida com obras literárias

Com base no método de abordagem da literatura através de canções, vamos apresentar neste tópico duas propostas de estudo para a abordagem de uma obra literária em prosa, tomando como base o romance *Mar Morto* (1936), de Jorge Amado, e a canção “É Doce Morrer No Mar”, de Dorival Caymmi.

Vejamos a primeira possibilidade.

#### 1.ª proposta de estudo: atividade individual

- Ao elaborar uma atividade que objetive apresentar uma canção como estratégia de abordagem de um texto literário, o professor deve levar em consideração a importância de direcionar o foco para aspectos do tema a serem discutidos na obra selecionada para estudo. Esse procedimento contribui para que os alunos possam participar de forma mais segura durante toda a prática da atividade. Além disso, também contribui para a otimização do tempo a ser empregado na realização da atividade em sala de aula.
- Para introduzir o assunto de que trata a canção escolhida para abordagem do romance, o professor escreve no quadro duas palavras retiradas da letra da canção e duas palavras retiradas do romance.

Vejamos possíveis sugestões de palavras selecionadas da canção e do romance.

MAR

MARINHEIRO

DOCE

TEMPESTADE

- Após escrever as palavras no quadro, o professor informa aos alunos que eles devem realizar individualmente a atividade a ser proposta.
- A seguir, o professor pede aos alunos que façam um total de quatro frases, utilizando em cada uma pelo menos duas das palavras escritas no quadro. O tempo para realização dessa atividade deve ser determinado pelo professor.
- Ao término do tempo estipulado para a realização da tarefa, o professor pede aos alunos que agrupem as frases formando com elas um poema de uma só estrofe, um quarteto.
- A seguir, o professor pede a cada aluno que leia seu poema em voz alta. Ao término de cada leitura, o professor tece breves comentários, sempre que possível direcionando o assunto para a questão a ser discutida no romance.
- Depois o professor informa aos alunos que eles vão ouvir uma canção e pede a eles que comparem a letra da canção com o que escreveram. Se possível, em vez de tocar o CD, o professor mostra um DVD com Dorival Caymmi cantando “É doce morrer no mar”.

Vejamos agora o que diz a letra da canção.

#### É doce morrer no mar

É doce morrer no mar  
 Nas ondas verdes do mar  
 É doce morrer no mar  
 Nas ondas verdes do mar

A noite que ele não veio foi  
 Foi de uma tristeza para mim  
 Saveiro voltou sozinho  
 Triste noite foi para mim

É doce morrer no mar  
 Nas ondas verdes do mar  
 É doce morrer no mar  
 Nas ondas verdes do mar

Saveiro partiu de noite foi  
 Madrugada não voltou

O marinheiro bonito  
Sereia do mar levou

É doce morrer no mar  
Nas ondas verdes do mar  
É doce morrer no mar

Nas ondas verdes do mar  
Nas ondas verdes do mar meu bem  
Ele se foi afogar  
Fez sua cama de novo  
No colo de lemanjá

É doce morrer no mar  
Nas ondas verdes do mar  
É doce morrer no mar  
Nas ondas verdes do mar

- Após os alunos terem ouvido a canção, o professor lhes pergunta sobre a maneira como o tema relativo ao mar é mostrado/visto na letra da canção.
- A seguir, o professor pede aos alunos que comentem possíveis pontos de semelhança e de diferença entre o que diz a letra da canção e os poemas escritos por eles.
- Durante o debate, o professor, por meio de perguntas, guia a discussão para o paradoxo contido no verso “É doce morrer no mar”, que também dá título à canção. É importante levar os alunos a pensarem nos contrastes presentes neste verso, como, por exemplo, o mar é salgado, mas a morte é doce ou a morte é trágica, mas acontece no mar, o que a faz ser doce.
- Após os alunos terem opinado sobre esse verso, o professor informa que “É doce morrer no mar” é uma frase retirada de um romance que serviu de inspiração para que o compositor baiano Dorival Caymmi escrevesse a letra dessa canção.
- O professor deve perguntar aos alunos se eles sabem de que romance se trata. Se necessário o professor pode auxiliar os alunos com pistas variadas, como, por exemplo, dizer que se trata de um escritor também baiano ou que a obra em questão é do mesmo autor de *Gabriela, Cravo e Canela*.
- A partir da *descoberta* do nome de Jorge Amado, caso os alunos ainda não tenham descoberto também o título do romance em questão, o professor deve escrevê-lo no quadro, indicando o ano de sua primeira publicação.
- O passo seguinte consiste em conversar, de forma *descompromissada*, com os alunos sobre o que eles sabem de Jorge Amado e sua obra. O professor deve mencionar as obras do escritor, fazendo referências também a versões de algumas delas para TV, cinema e/ou teatro. Cabe ressaltar também que muitas dessas adaptações para outros gêneros ganharam trilhas sonoras com canções cujas letras traduzem de forma magistral aspectos ou personagens da obra de Jorge Amado, como aconteceu com o romance *Tieta do Agreste*, que foi transformado numa novela de tevê e, depois, num filme, que teve músicas compostas por Caetano Veloso.
- Em seguida, o professor lê para os alunos o trecho do capítulo “Cancioneiro do Cais”, do romance de

Jorge Amado, em que aparece a frase, ou verso, que serviu de inspiração para Caymmi, procurando relacionar a leitura com toda a discussão anterior.

- O professor solicita a leitura do romance na íntegra, determinando os capítulos a serem discutidos nas aulas seguintes, e orientando os alunos para que, durante a leitura, observem principalmente o papel que o mar desempenha na vida dos personagens dessa narrativa de Jorge Amado.

## 2.ª proposta de estudo: atividade em grupo

O trabalho em grupo a ser proposto visa à participação ativa de todos os alunos numa atividade criativa que envolve a letra da canção “É doce morrer no mar”, de Dorival Caymmi, e uma passagem selecionada do romance *Mar Morto*, de Jorge Amado.

- O primeiro passo consiste em iniciar uma conversa com os alunos, perguntando o que o mar representa para eles.
- A seguir, o professor direciona o enfoque da discussão para o que eles imaginam ser o papel exercido pelo mar na vida de pescadores e de suas famílias.
- Após os alunos terem apresentado seus comentários, o professor informa que eles vão ouvir uma canção de Dorival Caymmi sobre o mar. O CD com a canção, como na atividade anterior, pode ser substituído pelo DVD que mostre Caymmi cantando “É doce morrer no mar”. A letra da canção deve ser projetada ou entregue em folha impressa aos alunos.
- Depois de terem ouvido a canção, professor e alunos discutem a letra, procurando finalizar a discussão dando destaque ao verso “doce morrer no mar”. O professor pede aos alunos que façam considerações a respeito de possíveis sentidos sugeridos pela idéia paradoxal contida em “doce morrer no mar”.
- Após os alunos terem apresentado suas opiniões, o professor informa que o verso destacado é uma apropriação feita pelo compositor Dorival Caymmi de uma frase, que o inspirou a compor a canção, retirada do romance *Mar Morto*, de Jorge Amado.
- Em seguida, o professor explica aos alunos esse tipo de diálogo intertextual, escrevendo a definição do termo no quadro.
- A seguir, o professor entrega aos alunos uma folha impressa com uma passagem selecionada do romance em questão, pedindo que seja feita uma leitura em voz alta, de preferência, por um aluno voluntário. Essa passagem deve se relacionar aos principais aspectos focalizados na discussão sobre a letra da canção, e, portanto, deve destacar o papel do mar na vida de pescadores/marinheiros e suas famílias.

Vejamos, a título de ilustração, uma passagem do romance adequada para a atividade proposta.

Os homens da beira do cais só têm uma estrada na sua vida: a estrada do mar. Por ela entram, que seu destino é esse. O mar é dono de todos eles. Do mar vem toda a alegria e toda a tristeza porque o mar é mistério que nem os marinheiros mais velhos entendem, que nem entendem aqueles antigos mestres de saveiros que não viajam mais, e, apenas, remendam velas e contam histórias. Quem já decifrou o mistério do mar? Do mar vem a música, vem o amor e vem a morte. E não é sobre o mar que a lua é mais bela? O mar é instável. Como ele é a vida dos homens dos saveiros. Qual deles já teve um fim de vida igual aos dos homens da terra que

acarinham netos e reúnem as famílias nos almoços e jantares? Nenhum deles anda com esse passo firme dos homens da terra. Cada qual tem alguma coisa no fundo do mar: um filho, um irmão, um braço, um saveiro que virou, uma vela que o vento da tempestade despedaçou. Mas também qual deles não sabe cantar essas canções de amor nas noites do cais? Qual deles não sabe amar com violência e doçura? Porque toda a vez que cantam e que amam, bem pode ser a última. Quando se despedem das mulheres não dão rápidos beijos, como os homens da terra que vão para os seus negócios. Dão adeuses longos, mãos que acenam, como que ainda chamando. (Amado, 1980: 19)

- O passo seguinte consiste em pedir aos alunos que se sentem em grupos formados por dois ou três membros. As instruções para a atividade a ser realizada só devem ser dadas após a organização dos grupos.
- Após todos os alunos estarem acomodados em seus grupos, o professor informa que a atividade consiste em:
  - a) ler o texto impresso novamente;
  - b) selecionar frases inteiras ou recortes de frases que apresentem uma carga poética mais acentuada;
  - c) montar, a partir dos fragmentos selecionados do texto, um poema em verso livre, isto é, sem rima, composto de seis a doze versos.
- O professor deve determinar o tempo para a realização dessa atividade.
- Terminada a atividade, o professor pede aos grupos que façam, um a um, a leitura de seus poemas. Cada poema lido deve ser seguido de breves comentários por parte do professor.
- Lidos e comentados todos os poemas, o professor chama a atenção dos alunos para a importância do repertório literário de cada um e para a percepção de diálogos intertextuais entre literatura e canções.
- A leitura do romance *Mar Morto* é então solicitada, com a indicação dos capítulos a serem discutidos nas aulas seguintes. A orientação para a leitura pode ser a mesma da atividade anterior, isto é, relativa ao papel desempenhado pelo mar na vida dos personagens dessa obra de Jorge Amado.

O método de abordagem do texto literário através de canções pode ser utilizado pelo professor para o ensino de literatura em qualquer um dos níveis por ele lecionados. Canções populares podem e devem ser tomadas como mais um dos possíveis meios de motivação para o estudo da literatura.

Amado, Jorge. 1980. *Mar morto*. Rio de Janeiro: Record.

Andrade, Mário. 1982. *Mário de Andrade: literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação.

### Bibliografia Consultada

Achcar, Francisco. 2000. *Carlos de Drummond de Andrade*. São Paulo: Publifolha.

Alencar, José de. 1958/1960. *Obras completas*. Rio de Janeiro: José Aguilar.

Fernandes, Rinaldo (Org.). 2004. *Chico Buarque do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004..

Gancho, Cândida Vilares. 1989. *Introdução à poesia: teoria e prática*. São Paulo: Atual.

Moisés, Carlos Felipe. 1996. *Roteiro de leitura: Mensagem* de Fernando Pessoa. São Paulo: Ática.

Moraes, Lygia Marina. 1977. *Conheça o escritor brasileiro: Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Record.

Nestrovski, Arthur (Org.). 2002. *Música popular brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha.

Rosa, João Guimarães. 1971. *Sagarana*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Sant'anna, Affonso Romano de. 2004. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática.

Souza, Sebastião de. 1977. *Discografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Cátedra.

## A HISTORIA QUE A ESTORIA CONTA: PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE LITERATURA E HISTORIA LOCAL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Inês Duarte MARTINS<sup>4</sup>

**RESUMO:** Esta comunicação procura explorar o papel da Literatura como potenciadora do conhecimento da história local, ao estabelecer relações intertextuais com o espaço, a partir de textos em que realidade e ficção sabiamente se interligam. Sabe-se que a mobilização dos determinantes históricos e sociais pelas crianças, as leituras prévias, as experiências e posições dos jovens leitores frente à cultura são em si mesmas, promotoras de práticas significantes que, ao estabelecer ligações intertextuais, transformam e aprofundam práticas literárias. Assim, procura-se incentivar as crianças, através de estratégias de animação de leitura, envolvê-las, sensibilizá-las à descoberta e ao aprofundamento do conhecimento dos espaços que lhes são familiares e, paralelamente, aprofundar a interpretação do texto literário e a sua dimensão simbólica e estética. Crê-se, assim, promover, junto das crianças, através da identificação afectiva com uma história, não só a fruição estética que a Literatura proporciona, mas também a curiosidade e o gosto pela investigação e a descoberta, aliados à construção de um sentimento de pertença a um espaço e a uma cultura. Assim, para além da valorização do património social, cultural e humano através do reconhecimento dos diferentes espaços na cidade, promover-se-á um sentido de enraizamento e o desenvolvimento da construção de uma identidade cultural face aos espaços em que habitam. Espera-se, desta forma, que a exploração das histórias em que os espaços remetem para a realidade das suas vivências permita que as crianças encontrem no texto literário, não só um potenciador de ficcionalidade, mas um ponto de encontro com a sua realidade que a potencia e enriquece, integrando o leitor no espaço de ficção e trazendo um maravilhamento ao seu quotidiano. No decorrer da comunicação, apresentar-se-ão algumas estratégias de animação da leitura exemplificativas dos conceitos e objectivos equacionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de leitura, Mediação do professor, Educação Básica, História local, Literatura para crianças.

### Introdução

Há precisamente cinco anos fui convidada para coordenar um *Projecto de Promoção de Leitura* no Colégio de Nossa Senhora da Paz, no centro da cidade do Porto.

A necessidade da criação deste projecto surgiu devido a diversos factores: em primeiro lugar, em Portugal, cada vez mais, a questão da leitura é tratada com mais atenção, aliás há uma convergência das políticas educativas nacionais para o desenvolvimento desta área. O Plano Nacional de Leitura surgiu nesse ano e, desde então, é orientador de diversas experiências que estão a ocorrer nos mais diversos pontos do país.

Assim, o Projecto de Promoção de Leitura do colégio ganhou “voz” e invadiu os espaços, oferecendo novas leituras, novas viagens, novos encontros e sobretudo... novos caminhos. E foi nessa vontade de contágio que a biblioteca seduziu os futuros leitores.

À medida que o volume de leituras foi aumentando, também os focos de interesse foram surgindo cada vez com mais “especificidade”.

Se por um lado apostávamos na leitura para a formação de futuros cidadãos, mais cultos, mais sensíveis às virtualidades da língua, e com maior sucesso académico, por outro pensámos explorar o papel da Literatura como potenciadora do conhecimento da história local, ao estabelecer relações intertextuais com o espaço, a partir de textos em que realidade e ficção sabiamente se interligam.

Sabe-se que a mobilização dos determinantes históricos e sociais pelas crianças, as leituras prévias, as experiências e posições dos jovens leitores frente à cultura são em si mesmas, promotoras de práticas significantes que, ao estabelecer ligações intertextuais, transformam e aprofundam práticas literárias. Assim, procurou-se incentivar as crianças, através de estratégias de animação de leitura, envolvê-las, sensibilizá-las à descoberta e ao aprofundamento do conhecimento dos espaços que lhes são familiares e, paralelamente, aprofundar a interpretação do texto literário e a sua dimensão simbólica e estética.

Assim, há que dar a descobrir às crianças, as formas como as cidades constroem a sua identidade e as transmitem a quem nelas habita e, dialecticamente, se deixam impregnar e caracterizar por esta multiplicidade de seres, imagens, sons e cheiros, para que as crianças se tornem conscientes e orgulhosas da sua cidadania, assumam esse legado que a tradição transporta, aliado ao sentimento de participar na construção do presente e no sonhar e desenhar o futuro. Descreve-se em breves parágrafos o sentimento de pertença de uma cidade, o Porto, e que estratégias foram utilizadas para transmitir esse sentimento de pertença às crianças do 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico de escolaridade (8-10 anos) com quem foi desenvolvido este projecto.

### Desenvolvimento

Mais do que património edificado, o Porto apresenta-se como uma cidade viva muito para além do postal ilustrado. É a cidade habitada, da amálgama de trânsito confuso, entre ruas estreitas e íngremes, de vasos de sardinheiras à porta, de roupa estendida sobre as varandas, de falar alto dentro das tascas, de recados berrados das mães, aos filhos que jogam à bola nos pátios. É a cidade do bom malandro, do biscate para pagar a conta fiada ao fim do mês, do Chico-espertismo que põe no prego as louças da avó e que as recupera ainda, no final do dia. É o painel de azulejo azul e branco que se estende sobre o rio e que devolve o reflexo das paisagens do quotidiano.

A minha cidade. A minha cidade povoada de personagens cristalizadas pelo tempo. Pelo amolador de facas e o seu assobio, pelo ardina já velho apoiado sobre um marco de correio, pela miúda de cabelo preto, preso com um mola e de grandes argolas de ouro que se zanga com o namorado. Do bêbado enroscado sobre uma mesa de madeira jurando, que é só mais este... o último neguinho de vinho tinto que beberá naquela noite. É a cidade das tias ricas e dos caniches, das meias de leite e torrada bijú, das conversas bafientas sobre as boas famílias, as boas casas, os bons casamentos. É a casa de tantos artistas e de tantos poetas.

O Porto acorda cedo. Queixa-se do frio, molha-se, apanha autocarros, metros, anda a pé, cansa-se. Chega ao mercado e vende flores e peixe. Grita. Apregoa. Conta tostões para levar a vida. Faz piropos à freguesa e chama *Minha jóia, minha menina*, às velhinhas que vão às compras. O Porto leva a vida com rudeza e por isso caleja as mãos miúdas. Traz avental atado à cintura e arrasta os xanatos como se carregasse o peso do mundo, às costas. O Porto come sem muitas maneiras. Pede a diária, que são tripas e bebe um copo de vinho. Já se tinha queixado do frio anteriormente. Pede um cimbalino. Não há vida que se leve sem café. Retoma o dia, pela mão e pensa que ainda faltam umas horas para terminar a jornada. O bolso do avental pouco tilinta e queixa-se que a vida está difícil e o corpo pouco aguenta. E no entanto, tem força. Uma força sobre humana que o faz levantar-se todos os dias. O Porto às vezes pensa nas outras pessoas e nos pais daquelas pessoas que já fizeram aquilo que elas hoje estão a fazer. Não se admira. É para ser assim. O dia termina e doem-lhe as pernas. Voltar a casa, voltar à *ilha* onde vive. Passar na vizinha para ir buscar os miúdos que voltaram da escola. Fazer o jantar. Exausto, cai na cama e dorme.

A cidade tem o rosto de quem a habita. Esta é a cidade operária que ainda traça o perfil maioritário do Porto e define o sentir portuense. Também há o Porto burguês e o Porto aristocrático, mas o Porto operário emerge com uma força que menoriza outras formas de estar e de sentir.

Nesta necessidade de tornar este sentimento legível pelas crianças, foi imprescindível adequar a leitura da cidade por um emissor adulto para um receptor infantil.

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto, Portugal). Mestrado em Animação de Leitura. E-mail: ines.duarte.martins@gmail.com

Foi assim, que tropeçámos no Celestino. O rato da cidade, que seria o nosso mediador nesta relação.

O Celestino é o protagonista de um conto escrito em 2001 - a propósito de *Porto, Capital da Cultura* -, por José Vaz, intitulado “Celestino, o rato da Biblioteca” e inserido na colectânea de contos *Contos da cidade das Pontes*, publicada pela editora Ambar.

Celestino é um rato que encarna a forma de estar e de ser típica do operariado portuense, que “faz pela vida”, ou seja, sobrevive com estratégias que não são exemplares, está arredado da cultura do impresso que não passa pela leitura dos jornais desportivos e que descobre, na cidade onde vive, o amor da sua vida. Esta descoberta do amor é conseguida através da leitura. Depois de várias peripécias que ajudam a caracterizar este herói picaresco, refugia-se esfomeado na Biblioteca Municipal do Porto onde se alimenta das páginas dos livros. Teodoro, o funcionário da Biblioteca Municipal do Porto adopta o rato e começa-lhe a ler em voz alta, as cartas de amor guardadas nos arquivos da biblioteca. Celestino torna-se um ouvinte sensível às palavras e aos sentimentos que estas transportam, logo, passa a ser humanizado, dotado de emoções e sentimentos nobres que, até então, não tinha experimentado. Todo o texto assume um registo epistolar em que a transformação psicológica e social que sofreu é comunicada à ratinha por quem se apaixona, Aurora, para que ela saiba quem ele foi e quem ele é antes de aceitar partilhar a sua vida com ele.

O espaço físico/ topográfico, o espaço social e o espaço psicológico da cidade do Porto assumem um relevo especial, com as suas ruas e espaços emblemáticos identificados, bem como a Biblioteca Municipal como um espaço decisivo, transformador, na vida do rato Celestino. Aqui, real e imaginário confundem-se. O real potencia a ficção, a ficção potencia o real. Neste sentido, a abordagem que pretendemos realizar tenta de alguma forma, dotar espaços reais de ficcionalidade e vice-versa.

De acordo com Todorov, (1970) *o fantástico* deve ser definido em relação com os géneros que lhe são semelhantes, *o estranho* e *o maravilhoso*. Neste conto aprofundámos o conhecimento dos processos transgressores existentes neste texto e a sua relação dialéctica com a verosimilhança que um maior conhecimento da cidade potencia.

Assim, podemos sustentar que a linha que divide cada um destes géneros é ténue no sentido em que, ao analisar uma obra, somos capazes de encontrar intromissões de cada um destes géneros. Uma das condições necessárias à construção do fantástico é a necessidade de provocar hesitação no leitor ao implicá-lo no contexto verosímil em que se movimentam as personagens. Esta hesitação provocar-lhe-á um sentimento ambíguo em relação à história que lhe é relatada, aumentará as expectativas de leitura e promoverá uma maior fruição estética.

Foi importante também convocar os conceitos de *ambiguidade* e de *indeterminação*, tal como são caracterizados por Carlos Reis (1997:129), apoiado no quadro conceptual definido por Wolfgang Iser e Ingarden. Deste modo, “*enquanto do ponto de vista da ambiguidade, os sentidos convivem pluralmente no discurso literário, do ponto de vista da indeterminação, cabe ao leitor concretizar, através da leitura, sentidos possíveis*” (Reis:129). Será com base nesta interacção que se fará a mediação que ajudará a construir a recepção leitora por parte do público infantil.

No conto, “Celestino, o rato da Biblioteca”, de José Vaz, os informantes que localizam a acção na cidade do Porto são constantes, o que não só situa o conto num contexto verosímil como promove um diálogo entre realidade e ficção, impregnando o espaço do maravilhoso transportado pela personagem humanizada de Celestino e atribuindo, paralelamente, a esta, características “verosímeis” que fazem com que o leitor portuense se reconheça e identifique com a personagem. O leitor aproxima-se e identifica-se, desde o primeiro momento com o protagonista quando este relata através de uma carta, a sua vida. Tardiamente, reconhecerá que está na presença de um rato, porque este, desde o início do conto, se descreve a si, e à sua vida de uma forma que é característica de um ser humano. É neste “revestimento” de humanidade que cobre o rato que o identificamos como um elemento do *maravilhoso*, um rato falante, com capacidade de se emocionar, de desejar, de amar, e, no entanto, permitimos que este nos guie num

cenário que é simultaneamente real e simbólico (a cidade do Porto). É-nos indiferente caminhar enquanto leitores sob os pés/patas do protagonista porque fomos convidados desde o início do conto, a conhecê-lo e a acompanhá-lo no percurso que descreveu.

Neste sentido, iremos considerar a obra *A Poética do espaço*, de Gaston Bachelard, como recurso fundamental para justificar a dimensão simbólica do espaço. Referindo-se a uma personagem que habitava a catedral de Notre- Dâme, em Paris, e analisando as relações que esta estabelecia com o espaço, o referido autor afirma:

*“numa curta frase, Victor Hugo associa as viagens e os seres da função de habitar. Para Quasimodo, diz ele, a catedral fora sucessivamente “o ovo, o ninho, a casa, a pátria, o universo. Quase se poderia dizer que ele havia tomado a forma dela, como o caracol toma a forma da concha. Era a sua morada, sua toca, seu invólucro... Estava por assim dizer, colado a ela como a tartaruga ao casco. A rugosa catedral, era a sua carapaça”.* (1989:103)

Aqui se descreve um sentimento de pertença a um espaço vivencial que se metamorfoseia no próprio ser. Em “Celestino, o rato da biblioteca”, Celestino é cidade, na cidade.

*“Com os ninhos, com as conchas, multiplicamos, sob pena de fatigar a paciência do leitor, as imagens que acreditamos ilustrar sob formas elementares, talvez imaginadas longe demais, a função de habitar. Sentimos bem que há um problema misto de imaginação e de observação. (...) Queremos simplesmente mostrar que quando a vida se abriga, se protege, se cobre, se oculta, a imaginação simpatiza com o ser que habita o espaço protegido.”* (op.cit.,p.141)

É isto que acontece quando somos levados a revisitar o Porto pelo olhar e pelos passos do simpático Celestino. Foi com o suporte teórico fornecido pela obra de Bachelard que analisámos a dimensão simbólica deste percurso.

As referências que são feitas no conto, por José Vaz, aos diferentes lugares no Porto, são transgressoras do ponto de vista da “beleza cliché”. José Vaz não escolhe os lugares “clichés” junto ao rio ou junto ao mar. Escolhe zonas menos prestigiantes para ilustrar a história que nos quer contar. Quem conhece o Porto, sabe que não há grandes monumentos, jardins, ou estátuas, nestes locais. O património é humano. As referências são as de quem vive diariamente com essa realidade. O registo de linguagem, marcadamente bairrista, apresenta imensas expressões utilizadas por uma classe popular, que sabe que, quando quer comprar um queijo melhor, é à *Favorita do Bolhão* (mercearia fina) que se deve dirigir. O próprio Jardim de S. Lázaro é hoje imagem de decadência. Serve a uma população envelhecida, aos sem-abrigo e à prostituição. E, no entanto, todas estas evocações se destinam a provocar no receptor uma adesão emocional pelo reconhecimento dos espaços e pela construção da identidade cultural que estas promovem, porque se revê nesse locais e sabe que faz parte dessa identidade cultural que o constrói como portuense.

Recorremos, ainda, ao conceito inerente à imagem do *palimpsesto* presente em diversas reflexões sobre a intertextualidade, utilizando a explicitação fornecida por Carlos Reis, com base nos contributos de Gérard Genette (1982), “*(...) a imagem do palimpsesto refere-se à possibilidade de descortinarmos sobre o texto presente, inscrições anteriores, já desvanecidas mas ainda recuperáveis*” (p.199). Deste modo, fomos, no nosso projecto, a partir da leitura da História Local no presente, a partir do percurso de Celestino pela cidade do Porto, tentar descortinar sob o texto que a cidade nos oferece, as inscrições anteriores, umas mais desvanecidas e outras ainda bem vivas, do Porto do séc. XIX, matriz essencial na compreensão da cultura e identidade portuenses e ponte para o entendimento da estrutura burguesa sob a qual o Porto actual se constrói, mas que tem uma visibilidade menos exuberante do que a imagem do Porto operário que Celestino nos ajuda a construir.

Ao promover estratégias de animação da leitura a partir do conto Celestino, o rato da biblioteca, procurámos responder ao conceito equacionado pelo sociólogo da leitura Teixeira Lopes, na entrevista realizada no âmbito deste projecto, “o

*profissional será um animador que descobre, com as crianças (...), os livros e os mundos que dentro dos livros habitam, favorecendo a imaginação, o jogo de linguagens e a transição entre o escrito e o pictórico (da banda dos livros) e o verbal e o não-verbal (da banda das crianças). Tão importante como passar de códigos restritos a códigos elaborados será, a meu ver, o estabelecimento de pistas entre a realidade e o onírico, bem como o desenvolvimento de um espaço-tempo interior/individual que se conjugará com um espaço-tempo de grupo e de equipa. Animar para quê? Para fazer dos espaços de leitura, «ocasiões» e «oportunidades».*"

Tentámos, também, no desenvolvimento do projecto, responder aos conceitos definidos por Corcoran e Evans, citado por Teresa Colomer em *Formation del lector literário* (1998) quando definem quatro fases do desenvolvimento literário:

### 1ª Fase - Figuração e Imaginação

As crianças construíram o quadro mental que lhes permitiu seguir a narrativa, como se participassem nela.

Para que as crianças imaginassem os cenários que compõem a obra e possuíssem referências necessárias, realizámos uma visita de estudo. Para a preparação da visita os alunos construíram com a ajuda dos professores um guião em que constava parte da informação recolhida pelas crianças através de pesquisa orientada, mapas de localização dos diferentes pontos, e confrontaram-no com os parágrafos do texto que correspondiam a cada lugar descrito no texto.

Sabemos que as crianças ao lerem este conto compreendem que este apresenta marcas de verosimilhança não só pelas referências a espaços existentes na cidade do Porto, como a contextos sociais reais, que fazem parte do quotidiano. O único elemento que confere ficcionalidade ao texto é o de ter como protagonista um rato (embora saibamos que este é humanizado). Ao propormos às crianças uma viagem pelo percurso realizado pelo rato, estamos a dotar esses espaços reais de uma maior carga ficcional, ou seja, as crianças ao passarem pela Rua Santos Pousada pensaram e verbalizaram "O Celestino passou por aqui e eu também estou a passar!" Esta cumplicidade estreitou-se e o espaço do quotidiano ganhou uma dimensão mágica. Estabelecemos um jogo dialéctico entre verosimilhança/inverosimilhança, real/imaginário.

Pretendeu-se também que a partir da leitura do conto se explorasse com as crianças algumas linhas temáticas essenciais à compreensão leitora.

Pareceu-nos necessário que as crianças, com a ajuda do professor, reconhecessem e explorassem a obra de acordo com as referências temporais, locais/espaciais, a caracterização de personagens e a sua relação com os espaços, etc. Para esta descoberta foi necessário que estas procedessem a pesquisas orientadas pelo professor, fizessem visitas guiadas não só ao espaço percorrido pela obra, mas também a outros locais do seu interesse, no Porto. Outra das propostas pedagógicas foi a construção de cartazes com informação retirada e tratada pelos alunos, assim como um friso fotográfico que sequenciou as suas visitas de estudo, que estão feitas de acordo com as sequências espacio-temporais do conto.

Pareceu-nos importante também, utilizar alguns recursos de apoio à memória, em relação aos percursos que foram realizados. A utilização do site da Googlemaps, permitiu ver imagens reais (paisagens aéreas), das zonas referenciadas no texto. A partir daqui, as crianças puderam criar "etiquetas" onde identificaram os locais, e puderam imprimir o mapa a que correspondem as imagens áreas já com as etiquetas colocadas. Deste modo, reforçaram a sua capacidade de se localizarem e localizar os pontos de interesse num mapa, assim como alargaram o conhecimento da toponímia portuense.

### 2ª Fase - Previsão e retrospectiva

As crianças utilizaram o quadro mental e ampliaram-no. Anteciparam e elaboraram hipóteses sobre os acontecimentos que ainda desconheciam e reflectiram sobre os já ocorridos de forma a desenvolver objectivos e expectativas de leitura e a mobilizarem os conhecimentos adquiridos na cooperação interpretativa que as novas situações suscitam.

### 3ª Fase - Participação e construção

Os leitores identificaram-se emocionalmente com as personagens e com os acontecimentos relatados pelo texto. O rato Celestino é uma personagem picaresca e as crianças identificaram-se e projectaram-se nas pequenas infracções (ex. rouba o queijo, etc.) São os "malandrinhos".

De acordo com Kohlberg, a criança de oito anos abandona, progressivamente, uma fase de moralidade em que os conceitos de bem e mal decorrem dos castigos e das recompensas a que as suas acções estão sujeitas, para uma maior autonomia moral, em que esta começa a questionar o porquê dos comportamentos face aos contextos e às motivações.

*"Como depreende, de um pai e de um professor, espera-se que seja perspectivista. É que se a moralidade autónoma se define justamente pela tomada em conta de pontos de vista diversos, a tomada em conta da pluralidade e (possível) legitimidade destes pontos de vista é um dos modos mais pedagógicos de fazermos com que a orientação para a heteronomia moral, bem compreensível aos 5-6 anos, vá dando lugar à orientação para a autonomia"* (LOURENÇO:2002, p. 55)

A estratégia do prolongamento de texto, implicou-os numa acção directa sobre o próprio texto. Deixaram de ser meros espectadores da vida do Celestino e passaram a ser eles próprios vida, para além do Celestino, através da dramatização em que formulavam hipóteses de prolongamento da intriga, num processo em que se incentivou a coesão e a coerência face ao texto original.

### 4ª Fase – Valoração e Avaliação

As crianças avaliaram o mérito do texto, as situações e os acontecimentos nele relatados e a forma com que eles foram dados a conhecer. Só quando estas perceberam o valor expressivo da linguagem, e da polissemia do discurso é que começaram a construir criativamente, fora do texto.

Os alunos perceberam o valor expressivo da adjectivação, da reiteração de palavras, dos diminutivos, dos nomes próprios utilizados fizeram o levantamento de hipérbolos, metáforas, etc. Criaram situações novas de aplicação destes recursos e, posteriormente, juntamente com os professores, criaram o guião para a peça de teatro que referida anteriormente e que culminou numa demonstração de cooperação interpretativa activa que mobilizou todo o percurso formativo desencadeado por este projecto.

### Considerações Finais

Crê-se, assim, promover, junto das crianças, através da identificação afectiva com uma história, não só a fruição estética que a Literatura proporciona, mas também a curiosidade e o gosto pela investigação e a descoberta, aliados à construção de um sentimento de pertença a um espaço e a uma cultura. Assim, para além da valorização do património social, cultural e humano através do reconhecimento dos diferentes espaços na cidade, promover-se-á um sentido de enraizamento e o desenvolvimento da construção de uma identidade cultural face aos espaços em que habitam. Espera-se, desta forma, que a exploração das histórias em que os espaços remetem para a realidade das suas vivências permita que as crianças encontrem no texto literário, não só um potenciador de ficcionalidade, mas um ponto de

encontro com a sua realidade que a potencia e enriquece, integrando o leitor no espaço de ficção e trazendo um maravilhamento ao seu cotidiano.

### Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gastón (1989). *A Poética do Espaço*. São Paulo : Martins Fontes

CERRILLO, Pedro et alii (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Édiciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil

LOURENÇO, Orlando M. (2002) *Desenvolvimento Sócio-Moral* Lisboa: Universidade Aberta

MANIQUE, António Pedro e PROENÇA, Ma Cândida, (1994), *Didáctica da História: Património e História Local*, Lisboa: Texto Editora

REIS, Carlos (1999), *O conhecimento da Literatura*, Coimbra: Livraria Almedina

ROLDÃO, Maria do Céu (1987). *Gostar De História: Um Desafio Pedagógico*, Lisboa: Texto Editora.

TODOROV, Tzevetan (1977). *Introdução à Literatura Fantástica*. Lisboa: Moraes Editores

### ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DA IDENTIFICAÇÃO DE TEMAS PARA O ENINO DA LEITURA E ESCRITA.

Suzana Sirlene da SILVA<sup>5</sup>

María Júlia Canazza DALL'ACQUA<sup>6</sup>

Suzelei Adriana Freire PADOVANE<sup>7</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho relata uma pesquisa desenvolvida com pessoas adultas que frequentam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), atividade extensionista da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Araraquara – SP/Brasil. A problemática central do estudo versa, e tem por objetivo, investigar relações entre práticas de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e vivências, cultura e realidade desses leitores, ao interagirem com o texto escrito. Buscando analisar múltiplas facetas da dinamicidade do processo de compreensão de um texto em falantes da língua, mas cujo contato com a informação escrita passa a ocorrer em um momento mais tardio da vida. Para tanto, a metodologia empregada na investigação foi de natureza exploratória e descritiva, por meio de entrevista semi-estruturada, com questões abertas sobre o cotidiano, buscando extrair temáticas que possam ser abordadas no processo de ensino. Foram entrevistadas sete pessoas adultas, sendo seis do sexo feminino, com a faixa etária compreendida entre 23 e 71 anos. Os resultados indicam que as temáticas preponderantes obtidas nas falas dos participantes, versaram sobre afazeres domésticos, família, programas de rádio e televisão, lazer, hábitos e atividades sociais e físicas, religiosidade, mudança de vida por meio da escola e a importância do aprendizado da leitura. Assim, tendo como foco a atividade do professor pretende-se, a partir do estudo, desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração as questões apontadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização de Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Leitura e Escrita; Ação Docente.

### Introdução

No Brasil existe uma grande discrepância entre o que é previsto na legislação sobre educação e o que realmente acontece nas escolas. Os dados oficiais mostram que, atualmente, 97% das crianças brasileiras de 7<sup>8</sup> a 14 anos estão matriculadas nas escolas de ensino fundamental (UNICEF, 2009) mas, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA- , citados por Oliveira (2007, p.686)

Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4<sup>a</sup> série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que entre indivíduos da mesma corte, apenas 28% saem com diploma.

Embora há muito tempo a Educação venha sendo apontada como um direito de todo cidadão brasileiro, historicamente diversos motivos permanecem afastando muitas crianças, muitos adolescentes e jovens da escola, ou até mesmo impedindo-os de frequentá-la. E ainda há aqueles que, embora tendo passado pela escola, não dominam habilidades básicas para leitura e escrita.

Corroborando com o que foi apresentado, conforme Di Pierro (2008, p. 58) constata-se que no Brasil há um enorme

5 UNESP- Faculdade de Ciências e Letras- Programa de Educação de Jovens e Adultos, curso de Pedagogia – Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901-Araraquara- São Paulo – Brasil- suzana.sirlene@yahoo.com.br

6 UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação – Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil- juliacandal@gmail.com

7 UNESP – Faculdade de Ciências e Letras- Programa de Educação de Jovens e Adultos, curso de Pedagogia – Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901– Araraquara – São Paulo – Brasil – susi.padovani@hotmail.com

8 Com ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, a faixa etária atendida por esse nível de ensino passa a ser de 6 a 14 anos de idade.

contingente de pessoas que não sabem ler e nem escrever, que não puderam se escolarizar, sendo que “essas pessoas são identificadas como analfabetas pela falta de conhecimentos e pouca familiaridade com a linguagem escrita”.

O analfabetismo afeta a vida dessas pessoas, restringindo os lugares sociais que podem ocupar, as possibilidades e os recursos de que podem utilizar, nos mais variados âmbitos sociais. Saviani (1997) declara que a primeira exigência para que uma pessoa tenha acesso ao saber sistematizado e a cultura erudita, é aprender a ler e escrever, ou seja, alfabetizar-se.

Ainda conforme Di Pierro (*op. cit.*, p.58),

A alfabetização é um processo a que todos deveriam ter acesso, independente do ciclo de vida em que se encontram da condição de sexo, etnia, grupo social, dos locais onde residem, de sua ocupação e renda, sendo que a alfabetização, além de ser uma necessidade básica, é um dever do Estado.

Segundo Soares (2004, p.7), no país o conceito de alfabetização vem passando por modificações ao longo dos anos, sendo que o conceito de pessoa alfabetizada no Censo de 1940 “era aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome”; no Censo de 1950 era considerada alfabetizada a pessoa “capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas já exercer uma prática de leitura e escrita”; atualmente alfabetizado é quem não só aprendeu a ler e escrever, mas também aprendeu a fazer uso da leitura e da escrita. Assim “verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”

Isso faz com que a alfabetização tenha uma perda de especificidade e talvez seja um dos principais motivos que pode explicar o atual fracasso no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras.

Neste trabalho entende-se alfabetização como sendo o mecanismo de aprendizagem do sistema convencional de escrita, ou seja, é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita pela qual o aluno chega ao reconhecimento das palavras, sendo-lhes garantido o domínio das correspondências fonográficas e, portanto, a partir da decodificação, o mesmo tem condições de desenvolver a compreensão leitora.

Desse modo a alfabetização pode ser considerada uma fase importante e complexa, sendo que com base nos fundamentos da psicologia cognitiva, na abordagem de processamento de informação, estabelece-se que as estratégias utilizadas para a aquisição da linguagem escrita passam por duas rotas: a fonológica e a lexical. É pelo desenvolvimento dessas 2 rotas que a pessoa consegue atingir a maestria da leitura e da escrita.

Em complemento, Sanches (2004) relata que o domínio da linguagem escrita supõe a superação de dois desafios muito importante, que são: adquirir as habilidades que permitem passar da ortografia das palavras à sua fonologia e ao seu significado e o desafio de saber usar essas habilidades para desenvolver os recursos retóricos e cognitivos extremamente sofisticados que se assentam nas competências lingüísticas orais, ao mesmo tempo em que as transcendem.

Além da importância e complexidade da alfabetização, constata-se que no contexto brasileiro, a mesma não tem cumprido seu papel, que é dotar os alunos dos mecanismos próprios da linguagem escrita,

Pois os resultados das avaliações bienais do Saeb, do período de 1995 a 2005, mostram queda significativa da competência de leitura de todas as séries avaliadas, numa clara demonstração do fracasso do modelo de alfabetização empregado no país pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p.8).

O modelo de alfabetização que vem sendo utilizado no Brasil desde os anos de 1990 pauta-se na abordagem ideovisual que, segundo Peratello (2008, p. 17) concebe a leitura como um ato global e ideovisual, partindo das unidades maiores, texto, para as menores, pela análise e decomposição. Pode-se dizer que há indução da “criança a tentar memorizar palavras inteiras e adivinhar seu significado em textos complexos introduzidos desde o início sem qualquer preparação prévia” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, *op. cit.* p.16)

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do ano de 2005, relatados por Capovilla e Capovilla (2007, p. 25), mostram que o “desempenho em leitura dos alunos de 4ª série ficou em 172,91 pontos (abaixo da faixa mínima que era 200 a 250 pontos) e o desempenho dos alunos de 8ª série ficou em 222,63 pontos (a faixa mínima era de 250 a 300 pontos)”, ou seja, os alunos continuam analfabetos dentro da própria escola.

Já na Educação de Jovens e Adultos, o modelo de alfabetização utilizado também tem sido, em sua maioria, guiado pela abordagem ideovisual, explicando assim como o Programa Brasil Alfabetizado, apesar do grande investimento (em torno de R\$ 700 milhões de reais) tornou-se ineficaz. Conforme pesquisa conjunta do Serviço Social da Indústria (SESI) e da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), relatada por Capovilla e Capovilla (*op. cit.*, p.41), “a maioria dos jovens e adultos atendidos em 2005, pelo SESI no programa Brasil Alfabetizado terminou o curso incapaz de compreender textos curtos e até mesmo com dificuldades para distinguir letras, números, desenhos e símbolos”.

No caso da EJA, um fracasso no início da aprendizagem da leitura e escrita acarreta mais do que fracassos escolares e sim um sentimento de incapacidade, pois,

segundo Barcelos (*apud* Santiago, 2008, p.14) relata que a EJA

É composta por um grupo de pessoas, que via de regra, foram silenciadas por longos momentos em suas vidas. São pessoas que em alguns casos, já chegaram a internalizar que são incapazes de aprender, que são velhas demais para aprender qualquer assunto ou mesmo que nada mudará suas vidas pelo fato de aprenderem algo novo.

Desse modo, e diante do quadro da precariedade da alfabetização no país, faz-se necessário que na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sejam oferecidas situações nas quais haja processos de aprendizagem significativos, que permitam desenvolver nos alunos a capacidade de aprender e que garanta aos mesmos a aquisição da leitura e escrita competentes.

Conforme Di Pierro (2008, p. 55) os “programas de alfabetização de jovens e adultos, sua organização e funcionamento, seus conteúdos e abordagens metodológicas devem estar ancorados nas necessidades dos sujeitos que dela tomam parte”.

Ainda segundo essa mesma autora, em vez de um modelo único de alfabetização, os programas de alfabetização deveriam ser tão diversos quanto as características dos contextos em que ocorrem e dos grupos atendidos.

Vários estudos conduzidos em diferentes línguas atestam a importância da consciência fonológica para a aquisição da língua escrita, sendo que Melo (2006) destaca a importância da consciência fonológica para o aprendizado a leitura e da escrita por jovens e adultos brasileiros falantes de português.

Corroborando com o dito, Capovilla e Capovilla (2004, p.42) relatam que o ensino das relações entre letra e som é importante na língua portuguesa (em termos grafonômicos), pois cada língua apresenta uma fonologia específica que torna determinadas unidades ortográficas mais salientes, sendo que em ortografias regulares como o português a unidade mais saliente é o fonema.

Desse modo justifica-se a escolha por trabalhar com o método Fônico, como um recurso alternativo para o

ensino de leitura e escrita para os alunos de um Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sendo que desenvolvendo a consciência fonológica o aluno consegue melhorar significativamente o seu processo de alfabetização, possibilitando a reversão de quadros que, possivelmente, com o uso da abordagem ideovisual, não aconteceriam ou demorariam um tempo maior para acontecer, prejudicando o desempenho do aluno no processo de alfabetização.

É nesse sentido que neste trabalho estabeleceu-se como meta o levantamento de temas de interesse e recorrentes nas falas dos alunos, já que na medida em que um Programa de Educação de Jovens e Adultos utiliza uma proposta de alfabetização que mais se ajuste ao seu alunado (que já tem uma história de exclusão social e escolar), garantirá para que o mesmo desenvolva as habilidades necessárias para o domínio do processo de leitura e escrita e de compreensão leitora.

### Método

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi a qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, viabilizada por entrevista semi-estruturada com questões abertas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, bem como questões sobre o cotidiano dos mesmos.

A escolha pela pesquisa qualitativa se dá pelo fato de ser um meio de buscar uma melhor compreensão da lógica que permeia a prática e, conforme Triviños (1987, pág. 138),

O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos, que reúnem características ‘sui generis’, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez seja a entrevista semi-estruturada (...) o instrumento mais decisivo para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

Foram entrevistadas sete pessoas adultas, sendo seis do sexo feminino, com a faixa etária compreendida ente 23 e 71 anos, que freqüentaram no ano de 2009 e 2010, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), um programa de extensão universitária da Unesp, Campus de Araraquara, vinculado e fomentado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP (PROEX) e também pela FUNDUNESP. Atuaram nesta pesquisa duas alunas bolsistas e a coordenadora do projeto em Araraquara.

Os participantes da pesquisa foram alunos de uma das 2 salas de 1º Segmento do Ensino Fundamental, mantidas pelo o programa, em locais considerados relevantes por estarem localizadas na periferia da cidade, onde há um grande índice de analfabetismo entre os moradores.

As entrevistas foram realizadas pelas bolsistas do Programa no início da ação educativa no ano de 2010, sendo aplicadas individualmente, com duração de 2 horas, aproximadamente, sendo que os dados foram registrados pelas bolsistas em papel durante a aplicação da entrevista.

### Resultados

Os resultados apresentados a seguir focam os diferentes quesitos que estavam contemplados nos instrumentos metodológicos escolhidos para direcionar a pesquisa. A leitura das entrevistas possibilitou traçar as temáticas para serem trabalhadas em sala de aula no método de alfabetização.

Para uma melhor explicitação das informações, cada um dos temas que foi objeto dessa investigação, está organizado

em quadros que serão respectivamente, analisados.

QUADRO 1 – Cotidiano e Perspectivas

Entrevistados	Sobre a vida	O que costuma fazer	O que não está conseguindo fazer	O que gostaria de ser
E-1	É tranqüila	Trabalha de dia e a noite estuda e faz curso de dança	Faço tudo o que quero	Quero ser o que sou hoje.
E-2	Tenho uma vida doméstica	Serviços domésticos, faço ginástica e vendo produtos de beleza	Gostaria de poder sair mais	Quero ser independente.
E-3	Tenho uma vida boa e agitada socialmente	Participo de vários projetos para a terceira idade	Não tem nada, faço tudo o que quero	Gostaria de ser mais nova para poder morar sozinha e em outra cidade
E-4	Minha vida é regular, mais ruim do que boa, mas mesmo assim sou alegre.	Costumo fazer serviço em casa, passo roupa em outras casas e estudo e faço curso de artesanato.	Quero me aposentar e não estou conseguindo	Não quero ser diferente, sou alegre.
E-5	Minha vida é mediana.	Faço todos os serviços de casa, cuidado do meu irmão e dos meus netos, vou a Igreja no fim de semana.	Não estou conseguindo costurar minhas roupas e não consigo ir muito à Igreja, pois fica longe.	Eu gostaria de ser uma cuidadora de crianças em creches.
E-6	Tenho a vida de dona de casa.	Faço todos os serviços de casa na manhã e de tarde fico mais sossegada.	Passo por dificuldades financeiras, então não consigo viajar para o Nordeste para visitar minha família.	Gostaria de ser uma Advogada e saber sobre todas as coisas.
E-7	Minha vida é complicada.	Faço os serviços da casa e cuidado de uma filha viciada em bebida.	Gostaria de passear e me divertir mais.	Gostaria de ser uma pessoa que soubesse ler.

Os dados apresentados no Quadro 1 mostram que a maioria dos entrevistados considera ter uma vida tranqüila, sendo que somente (30%) relatam que a vida é complicada ou ruim. Os afazeres estão voltados para o cotidiano doméstico. No item, O que não estão conseguindo fazer, somente (30%) afirmaram que fazem tudo o que querem e não falta fazer nada, o restante (70%) dividiu-se entre querer se aposentar, viajar, passear e sair mais e, até realizar mais serviços domésticos.

Os entrevistados revelam no item, O que gostaria de ser diferente do que é hoje, que nutrem vontades diversas, desde ser mais independente até exercer a advocacia, sendo que (30%) dos entrevistados, afirmam não desejar nada diferente do que se é atualmente.

A seguir, no Quadro 2, serão apresentados os dados concernentes ao trabalho que os entrevistados executam.

QUADRO 2 – Trabalho

Entrevistados	Você Trabalha fora de casa?	O que faz no seu trabalho?	O que você precisa saber para desempenhar seu trabalho?	Se não fosse esse trabalho, que outra coisa gostaria de fazer?
E-1	Sim	Faço mesas, cadeiras, bancos e churrasqueiras.	Preciso saber sobre medidas	Gostaria de ser Enfermeiro
E-2	Não	Em casa, eu vendo produtos de beleza, sou vendedora autônoma.	Preciso saber ler bem e fazer as contas.	Gostaria de ser vendedora em uma loja.
E-3	Não	-----	-----	Eu gostaria de trabalhar em Cozinha.
E-4	Sim	Eu passo roupa em casas de outras pessoas	Preciso saber mexer bem com o ferro de passar roupa.	Queria trabalhar de Camareira em um hotel.
E-5	Não	-----	-----	Se pudesse gostaria de trabalhar de voluntária em algum projeto.
E-6	Não	-----	-----	-----
E-7	Não	-----	-----	-----

Conforme o Quadro 2, a maioria dos entrevistados (70%) não trabalha fora de casa, sendo que somente o entrevistado do sexo masculino tem emprego registrado. Outras duas (30%) entrevistadas informaram que além de “donas de casa”, realizam trabalho autônomo. Os entrevistados relataram que desejariam realizar outras funções profissionais, como enfermeiro, vendedora de loja, cozinheira e camareira em hotel.

O quesito sobre Família e relacionamentos encontra-se apresentado no Quadro 3 que se segue.

QUADRO 3 – Família e relacionamentos

Entrevistados	Como é sua família?	O que as pessoas de sua família fazem?	Com quem mais você mantém um convívio?	O que eles/elas fazem?	O que vocês fazem juntos?
E-1	Minha família é grande	Todos os irmãos trabalham, menos a minha mãe.	Com minha cunhada	Ela só trabalha.	Vamos nos divertir na “balada”.

E-2	Minha família, sou eu e o meu marido e minha filha e o marido dela	Sou dona de casa, meu marido é aposentado, minha filha também é do lar e o esposo dela é repositor em supermercado.	Com minha vizinhas, com minhas clientes e com as meninas da ginástica.	A maioria das minhas amigas também são donas de casa.	Nos conversamos, fazemos ginástica e aprendemos as matérias na escola.
E-3	Eu moro sozinha, mas tenho 2 irmãs e 2 irmãos.	Todos os meus irmãos são aposentados.	Com as colegas da 3ª idade, colegas da escola, vizinhos e as professoras.	Elas fazem muitas coisas, não dá para eu falar delas, do que elas fazem.	Com os vizinhos eu converso e troco comida no almoço, com as colegas da terceira idade eu fico o dia inteiro junto com elas, e com as professoras e amigas da escola eu aprendo e converso.
E-4	Moro com um filho e tenho mais duas filhas e um filho desaparecido.	Minhas filhas são donas de casa e o meu filho é pedreiro.	Com o pessoal do CRAS, com o pessoal da Igreja e as colegas da escola.	Minhas colegas fazem um monte de coisas.	Nós estudamos, conversamos, fazemos artesanatos.
E-5	Em casa mora eu, meu esposo e meu irmão, mas com os filhos e as noras, são ao todo 10 pessoas.	Só eu fico em casa, todos os outros trabalham fora.	Com as colegas da ginástica, com as vizinhas e o pessoal da Igreja.	As colegas da ginástica são donas de casa e o pessoal da igreja faz várias coisas.	Ginástica e adoração ao Senhor Jesus nos cultos.
E-6	Minha família sou eu, meu marido e meu filho, mas também tenho uma filha.	Minha filha é vendedora, meu esposo trabalha no K- gelo, e o meu filho é gerente de mercado.	Com as vizinhas e com as colegas da escola.	As colegas da escola e as vizinhas também são donas de casa	Estudamos e conversamos.
E-7	Moro eu e minha filha, mas tenho outros dois filhos.	Essa filha é aposentada e os outros filhos trabalham.	Convivo com meus vizinhos e alguns parentes e as amigas da escola.	Na maioria são aposentadas e donas de casa.	Nós estudamos, conversamos, jogamos bingo e baralho

As informações contidas no Quadro 3 revelam que os entrevistados mantêm um círculo de relacionamento restrito, sendo que o maior convívio é com a família, vizinhas e colegas de estudo e cursos. Somente uma entrevistada (15%) mantém contato com um número maior de pessoas, pois relatou que participa do grupo da terceira idade. A maioria (85%) dos entrevistados se relaciona com pessoas que praticam as mesmas atividades que elas.

O quesito Escola e Alfabetização serão tratados no Quadro 4.

**QUADRO 4 – Escola e Alfabetização**

Entrevistada	Já estudou antes?	Por que voltou a estudar?	O que mais gosta na escola?	O que gostaria de aprender?	O que a escola pode oferecer para sua vida?	O que é mais importante: ler ou escrever? Por quê?	Fale algumas palavras que você ache importante escrever.
E-1	Não	Para ter um emprego melhor	Gosto de tudo	Gostaria de aprender tudo, em específico a língua portuguesa.	A escola pode melhorar minha vida.	Ler e escrever. Por que poderia fazer o que quiser, como viajar para os lugares.	Todas as palavras.
E-2	Sim	Quero aprender mais, para as pessoas acreditarem que eu consigo.	Gosto de tudo, mas tenho dificuldade na matemática	Descobrir as figuras, fazer as frases.	A escola pode me ajudar a mostrar que sou capaz, que posso aprender.	É mais importante saber ler, pois sem saber ler a pessoa é como cego.	Todas as palavras eu quero aprender.
E-3	Não	Gosto de estudar	Gosto de tudo menos das contas.	Aprender de tudo.	Pode oferecer muitas coisas, especialmente conhecimento do que ainda não sei.	Ler é mais importante que escrever.	Liberdade.
E-4	Sim	Para aprender mais e conhecer pessoas	Escrever e estar junto com os colegas, jogar os joguinhos e os desenhos dos mapas	Algarismo Romano e Verbo.	Aprendendo mais, posso arrumar um emprego.	Ler é mais importante	Amor, amar, paz, esperance, ternura.
E-5	Não	Quero aprender mais. Tenho muita vontade de aprender.	Gosto de tudo.	Tudo o que eu puder.	A escola pode me oferecer sabedoria, pode me fazer sabida.	É mais importante saber ler.	Fé, Amor, Vida e Jesus: são palavras que tem algum sentido.
E-6	Não	Porque faz falta estudar.	Gosto de tudo, menos das trocas de professores.	Saber de tudo.	A escola pode mudar minha vida, pois posso olhar tudo e saber o que é.	É mais importante saber ler, mas escrever é bom também.	As palavras da Bíblia.
E-7	Não	Para aprender a ler.	Gosto de tudo	Saber a ler.	A escola pode me oferecer a leitura.	Saber ler é mais importante é o que eu quero.	Todas as palavras.

Observando os dados apresentados no Quadro 4, pode-se relatar que a maioria (70%) dos entrevistados ainda não havia estudado antes da participação no Programa de Jovens e Adultos. No item, Porque está estudando, os entrevistados tiveram respostas diversas, como para conseguir um emprego melhor, para aprender mais e melhor, conhecer pessoas, para aprender a ler e porque gosta de estudar.

A maioria (85%) alega que gostam de tudo na escola, sendo que (30%) afirma gostar de tudo, mas tem ressalvas quanto à matemática, pela compreensão de que ai há grandes dificuldades.

No item, O que gostariam de aprender, os entrevistados afirmaram querer aprender de tudo, inclusive a língua portuguesa. No que diz respeito ao que a escola pode oferecer para sua vida, os entrevistados demonstram ter certeza de que a escola pode ajudá-los a melhorar de vida, a obter conhecimentos, sabedoria, um emprego melhor e o aprendizado da leitura, ou seja, eles vêem na escola uma “porta” que possa conduzir às mudanças almejadas na vida.

Em relação ao que os entrevistados acham mais importante entre saber ler ou escrever, todos (100%) responderam que é mais importante saber ler.

As palavras que foram citadas como importante para escrever foram: amor, paz, esperança, ternura, vida, Jesus e liberdade, sendo que para 45% dos entrevistados todas as palavras são importantes.

No Quadro 5, apresentado a seguir, encontram-se dados referentes à Cultura, Informação e Lazer dos entrevistados.

**QUADRO 5 - Cultura/Informação e Lazer**

Entrevistada	Tem algum lazer?	Ouve rádio?	Assiste televisão? Qual programa?	Acessa internet?	Lê Jornal e revista?	Vai a shows?	Faz cursos?
E-1	Sim	Sim	Sim, vários	Sim	Não	Sim	Curso de dança.
E-2	Não	De vez em quando	Sim. Fantástico, Globo repórter, novelas e programas de música.	Não	Não leio jornal, mas revista sim.	Não	Ginástica
E-3	Sim	Sim	Sim, mas só a noite	Não me interessa	Leio, mas só coisa interessante.	Não	Faço curso de boneca.
E-4	Sim, vou a casa das minhas filhas.	Não.	Sim. Assisto o programa do Raul Gil, Silvio Santos. Assisto mais o SBT.	Não.	Não leio jornal. Revista de vez em quando.	Não.	Faço curso de artesanato: crochê, pantufa.
E-5	Sim, mas não costumo fazer nada para ter cultura.	Sim.	Sim. Só assisto a noticiários e palestras do pastor R. R. Soares.	Não.	Não leio jornal. As revistas de vez em quando, eu leio um pouco.	Só vou a shows evangélicos.	Não.
E-6	Não	Sim.	Sim. Vários.	Não.	Não sei ler.	Não, sou evangélica.	Não.
E-7	Sim, jogo bôingô.	Sim.	Sim. Novelas, programas de domingo.	Não.	Não sei ler.	Não.	Não.

Como se pode observar pelos dados apresentados no Quadro 5, (70%) dos entrevistados mantém atividades de lazer. Quanto ao uso de rádio, somente (15%) respondeu que não tem costume de ouvir rádio. No item sobre o uso de televisão, todos os entrevistados afirmaram que assistem a esse meio de informação, sendo que os programas mais assistidos versam sobre noticiários, programa de auditório, novelas e programas religiosos.

No que diz respeito ao acesso à Internet, somente o entrevistado do sexo masculino relata ter interesse. Quanto à leitura de jornal e revista, os entrevistados informaram que não lêem jornal, mas lêem revista, sendo que 30% mencionam não fazer uso desses meios de informação por não saberem ler.

Dentre os entrevistados, 45% não fazem qualquer tipo de curso e (55 %) informam que freqüentam cursos, como: de dança, ginástica e artesanato.

### Considerações finais

De acordo com a proposta inicial do trabalho de pesquisa aqui relatado, e tendo como preocupação a aquisição do português escrito por adultos em processo de alfabetização, constata-se que o cotidiano dos mesmos oferece subsídios para que professores em sala de aula considerem tais aspectos quando da escolha de palavras para a realização de atividades. Embora livros didáticos possam ser empregados, com o intuito de fornecer condições mais apropriadas para o envolvimento dos alunos, contextos que lhes permitam dar um melhor sentido entre vida e escola, parecem ser uma estratégia que possa proporcionar uma maior permanência desses alunos em salas de EJA. Talvez a sensação de que a aquisição do português escrito se faz em continuidade ao português falado possa ser um aspecto percebido aos alunos como importante, conferindo às aulas um sentido mais profundo de participação dos mesmos em sala de aula.

A vida tranqüila manifesta pelos participantes, os afazeres domésticos, as atividades de culinária, enfermagem, vendas, manifestas nas falas dos participantes mostram que todo o vocabulário inerente a esses contextos poderia ser explorado pelos professores da EJA.

O universo familiar, sendo seu núcleo aquele considerado o mais relevante, bem como laços de amizade na vizinhança também são considerados aspectos importantes por essa parcela da população.

Mais especificamente no que diz respeito à escola e à alfabetização propriamente dita, o ato de ler, em si mesmo, é valorizado pelos alunos de forma singular. A leitura da Bíblia, assim como receitas, placas de ônibus, bulas de remédios e demais palavras do cotidiano são as temáticas eleitas como prioritárias, sem no entanto deixar de valorizar as histórias ou histórias dos livros.

Considerando que a televisão é o meio de comunicação mais presente no dia-a-dia dos participantes, mais inclusive do que o rádio, que costumava desempenhar uma função central, percebe-se que o lazer desse grupo de pessoas se faz com a presença da televisão de forma marcante. Nesse sentido, todo o universo da programação assistida poderia também ser levada em consideração para efeito das atividades de leitura e escrita em salas de EJA.

Mesmo estabelecendo críticas ao que é veiculado de forma massificada, mesmo assim esse trabalho de construção de uma identidade mais autônoma por parte dos alunos poderia ter como ponto de partida, ou origem, tudo aquilo que não é estranho ao grupo, mas que, pelo contrário, lhe seja mais familiar.

Finalizando, se a formação de professores para salas de EJA ainda é imprecisa e considerada menor diante das demais modalidades de formação, alerta-se para a grande relevância social da EJA que, num país de dimensões continentais como o Brasil e com problemas tão graves no âmbito educacional, poderia contribuir para superar a condição histórica de recurso de segunda categoria no cenário educacional. O português falado, um aliado na aquisição do português escrito, sendo levado em conta por professores de EJA, talvez pudesse tornar-se um elemento mais central no processo

de alfabetização. Leitura e escrita, dois processos distintos, com suas especificidades, ganham na unidade da linguagem comunicativa um elemento de aglutinador valioso e fundamental para a alfabetização de jovens e adultos.

### Referências Bibliográficas

Capovilla, Alessandra Gotuzo Seabra. Capovilla, Fernando Cesar. *Alfabetização: método fônico*. 3ª Ed. São Paulo: Memnon, 2004

Capovilla, Alessandra Gotuzo Seabra, Capovilla, Fernando Cesar. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 5ª Ed. São Paulo: Memnon, 2007.

Di Pierro, Maria Clara. 2008. *Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

Melo, Rosane Braga. 2006. *Consciência Fonológica e Alfabetização de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.psicologia.ufrj.br/oficinasleituraescrita/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=2&Itemid=3](http://www.psicologia.ufrj.br/oficinasleituraescrita/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=2&Itemid=3)>. Acesso em: 28 jan. 2010.

Oliveira, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28 número especial, p. 661-690, 2007.

Peratello, Maria Angélica Llorrente. 2008. *Alfabetização Fônica versus Construtivismo: realidade versus ficção*. São Paulo. Disponível em: <[www.crda.com.br/tccdoc/19.pdf](http://www.crda.com.br/tccdoc/19.pdf)> Acesso em: 28 jan. 2010.

Sanchez, Emilio. *A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora*. In: Coll, Cesar; Marchesi, Álvaro; Palacios, Jesús. (Orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ed. Porto Alegre: Artmed, p.90-112, 2004

Santiago, Célia Aparecida Barros. 2008. *Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos de EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/CeliaSantiago-ME-08-LAEL.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2010.

Saviani, Demerval *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas- SP: Autores Associados, 1997.

Soares, Magda. 2003. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Minas Gerais, Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2010.

Trivinões, Augustus Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

UNICEF. 2009. *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender*. Disponível em: < [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_14927.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14927.htm)> Acessado em: 23 mar. 2010.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

Karína Ruiz ALVES<sup>9</sup>

Larissa de Paula FERREIRA<sup>10</sup>

Ana Heloísa de Souza LIMA<sup>11</sup>

Maria Júlia Canazza DALL'ACQUA<sup>12</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo investigar questões relativas à atuação docente frente às variações linguísticas presentes na fala de alunos matriculados em sala de um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa escola pública da rede municipal de ensino de Araraquara, município do interior do Estado de São Paulo, Brasil. O estudo, em andamento, propõe-se a identificar e analisar alguns aspectos da atuação docente no processo inicial de ensino do português escrito, visando elucidar a metodologia empregada pela professora, com formação no ensino médio e a maneira como se posiciona diante das variantes utilizadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Considerando-se que a literatura sobre tais questões na EJA é ainda bastante incipiente e que, por essa razão, tem se apoiado em pesquisas conduzidas em outras modalidades de ensino, parece ser valioso investir esforços no sentido de levantar dados que possam contribuir para chamar atenção e, quiçá, trazer luzes para o debate acerca do enfrentamento da problemática da formação e da prática de docentes no processo de ensino da leitura e da escrita em falantes adultos de português. Por meio de observações do trabalho da professora, conduzidas ao longo de um semestre letivo, foram feitos registros em caderno diário que está sendo analisado, mas cujos resultados iniciais apontam dificuldades no reconhecimento da diversidade linguística dos alunos, já que a mesma, adotando o discurso do respeito à fala do educando, por sua vez fica insegura em intervir no processo de ensino de leitura e escrita. Como atuar quando a norma escrita é distinta da expressão oral, tal como “muié” em lugar de mulher? Por isso, a análise ampliada da prática docente poderá contribuir para delinear procedimentos de ensino baseado em dados sobre a aquisição do português escrito em salas de EJA.

**PALAVRAS-CHAVE:** variação linguística, linguagem, ensino, aprendizagem, educação de jovens e adultos.

### Introdução

A idéia que levou à proposição do presente trabalho de investigação teve, como ponto de partida, as reflexões e questionamentos que emergiram da vivência de graduandas de licenciaturas vinculadas ao PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos -, projeto institucional da Pró-reitoria de extensão universitária (PROEX) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/Brasil. Na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa de apoio à formação inicial da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, e atuando em uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Araraquara, município do interior de São Paulo- Brasil, a proposta foi definindo-se com o intuito de responder a indagações que surgiram do anseio de lançar luzes sobre as práticas pedagógicas de uma professora regente da referida sala de EJA, em relação ao que se convencionou denominar de variedades linguísticas presentes nas falas, ou empregadas pelos alunos ali matriculados.

No cotidiano vivenciado por professora e alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos de uma sala

<sup>9</sup> UNESP- Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/ Programa de Educação de Jovens e Adultos, curso de Pedagogia - Rodovia Araraquara - Jaú Km1, CEP:14.800-901, Araraquara-São Paulo –Brasil – karinharuiz@ig.com.br

<sup>10</sup> UNESP- Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/ Programa de Educação de Jovens e Adultos, curso de Letras - Rodovia Araraquara - Jaú Km1, CEP:14.800-901, Araraquara-São Paulo –Brasil - lari.ferreira7@hotmail.com

<sup>11</sup> UNESP- Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/ Programa de Educação de Jovens e Adultos, curso de Pedagogia - Rodovia Araraquara - Jaú Km1, CEP:14.800-901, Araraquara-São Paulo –Brasil - anah\_30@msn.com

<sup>12</sup> UNESP- Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/Departamento de Psicologia da Educação -Rodovia Araraquara - Jaú Km1, CEP:14.800-901, Araraquara-São Paulo –Brasil - juliacandal@gmail.com

de aula de primeiro segmento do Movimento de Alfabetização (MOVA), <sup>13</sup>foi possível observar que as práticas pedagógicas pareciam se constituir sem levar em consideração a cultura, os valores, os saberes e as experiências dos alunos. Sendo assim, insurgiram questionamentos acerca das implicações de tal fato. Pareceu importante conhecer e compreender de que forma a atuação docente, por meio de suas práticas, poderia estar minimizando, homogeneizando, ou mesmo eliminando as características próprias, peculiares a cada aluno, no uso do português falado e escrito. De que forma e como quais repercussões, estaria a escola desconsiderando a variedade linguística de seus alunos?

Desta maneira decidiu-se estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA e refletir sobre as variedades linguísticas existentes na sala de aula, com o intuito de contribuir para pensar uma prática docente mais efetiva, que possa considerar a pluralidade cultural existente nessa modalidade de ensino, bem como empreender uma reflexão sobre a forma como uma professora responsável por uma sala de alfabetização da EJA desenvolve suas práticas educativas diárias em relação às variedades linguísticas utilizadas por seus alunos. Considerando que na EJA essa temática é ainda pouco evidenciada, avalia-se que o presente estudo poderá vir a contribuir para uma percepção diferenciada sobre a sala de aula da EJA, possibilitando, assim, reflexões sobre a função social da escola na vida dos seus educandos.

Para efeito de composição dos fundamentos do trabalho, em seqüência, serão apresentadas as temáticas que o embasam.

### A educação de jovens e adultos (eja)

Em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, realizou a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, conhecida como Declaração de Jomtien, (DECLARAÇÃO...1990) e o Brasil, juntamente com mais de 150 países, comprometeu-se com o rompimento do paradigma do mínimo de educação para o máximo da população, encarando o desafio da educação para todos, por toda a vida . A partir daí, o trabalho pela erradicação do analfabetismo absoluto vem apresentando resultados significativos no país, visto que praticamente foi alcançado o patamar da escolarização universal. Porém, o enfoque para o combate ao analfabetismo funcional continua diretamente relacionado não só mais ao acesso, mas sim à permanência na escola e efetivo aproveitamento. Tal como procurar-se-á apresentar em seguida, se no passado o maior problema era ao referido acesso, hoje com um índice de matrícula de crianças brasileiras no Ensino Fundamental atingindo em torno de 97,1%, um dos obstáculos mais urgentes que o sistema de ensino precisa superar é a questão da equidade ou, melhor dizendo, a falta dela, dado que já no Ensino Médio esse índice de matrícula cai para 65,4% e a taxa de analfabetismo, na média geral, permanece na casa dos 15,5% (JANNUZZI, 2006).

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que a experiência escolar é uma imersão num mundo desconhecido e difícil, visto que para a população jovem e adulta, de maneira geral, o tempo médio de permanência na escola continua bastante restrito, muito abaixo do mínimo obrigatório estabelecido pela legislação, embora ainda assim com aumento no índice, tal como é possível verificar por meio dos dados apresentados no quadro que se segue.

<sup>13</sup> Programa promovido pelo Governo do Estado que visa erradicar o analfabetismo e garante a formação para pessoas de várias idades.

**Quadro 1** – Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1996 e 2007.

1996				2007			
Mulheres		Homens		Mulheres		Homens	
Negras	Branças	Negros	Branços	Negras	Branças	Negros	Branços
5,2	7,6	4,4	6,8	7,4	9,3	6,3	8,4
Média				Média			
Mulheres		Homens		Mulheres		Homens	
6,4		5,6		8,3		7,3	
Média geral				Média geral			
6,0 anos				7,8 anos			

Fonte: Pinheiro et al., 2008.

Os dados apresentados no Quadro 1 permitem visualizar não apenas o acesso diferenciado, mas também a progressão desigual no sistema de ensino por raça e gênero. As mulheres apresentam melhores condições do que o grupo masculino pelos indicadores de acesso e permanência e, no geral, há a constatação de um aumento médio de dois anos de estudo no período, para todos os grupos analisados. Contudo, um olhar mais minucioso revela que, por exemplo, enquanto a média de anos de estudo para homens brancos era de 6,8 anos e para homens negros era de 4,4 anos no início do período acompanhado, em 2007 os valores subiram para patamares que, ainda assim, guardam uma diferença cuja redução foi de apenas 0,3 anos, num acumulado de quinze anos.

Se essa é a condição de escolarização da população adulta, entre os jovens a situação também é preocupante. Na faixa etária de 15 a 17 anos, dois em cada dez jovens estão fora da sala de aula; outros quatro freqüentam o Ensino Fundamental e apenas quatro cursam o Ensino Médio, nível no qual deveriam estar todos os adolescentes pertencentes a essa faixa etária. Representando 26,4% da população brasileira, num conjunto de 50,2 milhões de jovens de 15 a 29 anos, segundo dados estatísticos de 2007 (IPEA, 2007), menos da metade (48%) freqüenta o Ensino Médio, 44% não concluiu o Ensino Fundamental, 18% está fora da escola, e os jovens analfabetos são 1,7% daqueles com idades entre 15 e 17 anos, 2,4% no grupo de 18 a 24 anos e 4,3% na faixa etária de 25 a 29 anos.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 10,9% dos brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler nem escrever. Em 2002, essa taxa era de 11,8%, totalizando 14, 8 milhões de analfabetos. Portanto, apenas 213 mil pessoas tiveram a chance de se alfabetizar. Comparando com dados da América Latina, a taxa de analfabetismo na Argentina era de 2,8% em 2001, e no Chile, 4,3% em 2002 (VASCONCELOS, 2006).

Nesse contexto, e mesmo com dados bastante gerais, ainda assim é possível constatar que a EJA tem por objetivo proporcionar oportunidades, mesmo que tardias, àqueles que delas estiveram privados. Contudo, esse é um grande desafio a ser vencido e, como tal, somente terá resultados positivos quando houver investimento na qualificação de professores e na adequação do currículo à diversidade sociocultural dos alunos, deixando para trás o contexto da educação compensatória e assistencialista.

Contudo, sobre a formação de professores, grave problema enfrentado pela EJA, Dall’Acqua (2010) afirma que

No Brasil, ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada e entendida como uma modalidade de educação que não necessita de um profissional com formação capaz de sustentar sua atuação.

Essa ‘tradição’ tem feito com que seja razoavelmente comum encontrar até mesmo voluntários nas salas de aula, como se o exercício da docência, nesse segmento, se mantivesse apenas com boa vontade e disposição de seus ‘professores’. (DALL’ACQUA, 2010, p. 172)

Assim, os mesmos são geralmente oriundos apenas de cursos de nível médio ou, no mais, de cursos de formação de professores que orientam somente para trabalhar com crianças o que pode contribuir para que, muitas vezes, elaborem planos e utilizem materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos, desconsiderando as reais condições e necessidades desses sujeitos. Como assinala Moraes,

Assim, como a escolarização tardia ou interrompida reflete um processo de exclusão vivido pelos alunos da EJA, também os professores para atuar nessas salas de aula não têm recebido a atenção devida ficando, o processo com um todo, distante da inclusão que a escola poderia propiciar. E falar sobre inclusão, nos dias de hoje, parece ser cada vez mais necessário. As práticas sociais das últimas décadas têm destacado a importância e urgência de criar maneiras de fomentar a participação progressiva de pessoas que têm vivido à margem da sociedade. (MORAES, 2009 p.2)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está no centro do debate sobre a exclusão social e fracasso do ensino pois, mais do que uma questão de insuficiência de escolaridade, o analfabetismo é um fenômeno de marginalização social econômica e da falta de acesso às várias formas de expressão da cultura. Ao caracterizar essa modalidade específica da educação básica constata-se uma pluralidade de pessoas que dela fazem parte. Cada um com uma história de vida, reunindo suas marcas de identidade e formados por memórias que os constituem. Em muitos momentos tais pessoas podem revelar-se tão semelhantes mas, ao mesmo tempo, tão singulares em suas ações cotidianas.

A EJA não poderia continuar a reproduzir o que se faz no ensino regular, realizando meras transposições de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção às especificidades da população jovem e adulta. Repetir para os adultos uma versão comprimida dos conteúdos da escola destinada a crianças e adolescentes parece ser um engano. Em sentido oposto, de fato deveria ser seguido um caminho que levasse em conta as experiências do homem adulto, que valorizasse e reconhecesse seus conhecimentos implícitos. Desta forma, um dos principais passos para o trabalho com Educação de Jovens e Adultos seria a valorização do conhecimento prévio e o reconhecimento dos alunos como pessoas com cultura e saberes. São pessoas que estão voltando para a escola, muitas vezes em busca da educação que o mercado exige. Chegam cansados depois de um dia de trabalho, têm pouco tempo para se dedicar aos estudos, mas chegam também com muitas histórias e vivências.

Contudo, se vistos como “incapazes para o aprendizado” em razão de concepções do professor da Educação de Jovens e Adultos acerca da região de origem, do nível social, ou mesmo com base no desprestígio que decorre da marginalização nas esferas socioeconômicas e educacionais dos mesmos, a marca da exclusão social poderá dificultar o entendimento e a valorização da forma de pensar e de construir o conhecimento dos adultos. Na verdade, porém, tais alunos trazem um conhecimento adquirido em outras instâncias sociais. E seria relevante partir do reconhecimento do valor das experiências de vida e visões de mundo de cada aluno jovem ou adulto.

Por conta disso, a preparação das aulas deveria ser pautada sobre o que os alunos trazem como conhecimento, o que querem aprender e suas necessidades. A sistematização do ensino para jovens e adultos deveria ter como finalidade facilitar suas relações pessoais e sua integração profissional, pois o adulto não volta apenas à escola para recuperar o tempo perdido, mas volta em busca de um aprendizado para as suas necessidades presentes. Por isso, como afirmam autores de expressão nessa modalidade de ensino, a mesma deveria ser pensada em relação a suas especificidades, procurando desenvolver um trabalho diferente do realizado nas escolas regulares. (FURLANETTI, 2010)

Neste sentido, seria fundamental entender a educação de jovens e adultos como direito, e não apenas como idéia de resgate da oportunidade perdida. Os problemas encontrados em uma sala de aula de EJA, típicos também de turmas

regulares de alunos, são a baixa autoestima, a dificuldade de participação, atrasos para a chegar à aula no horário, faltas e, principalmente, problemas relacionados à aquisição da escrita, ou o português escrito. Além disso, a evasão em salas de EJA é tão elevada, que chega até a ser encarada como um processo “natural”, que teria nessa evasão mais uma de suas características. (BARBOSA, 2009)

Dentre tantos problemas que caracterizam e compõem o cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sem desconsiderá-los, porém destaca-se aqui, em especial, aquele que se refere à aquisição e desenvolvimento do português como língua falada e escrita, pois o jovem ou o adulto, ao iniciarem o seu processo de alfabetização, cada qual por sua vez já dominando a fala, de forma que o processo poderia ser considerado como característico ou peculiar de um falante nativo com grande domínio da língua. No contexto, no entanto, tal objetivo parece estar ainda bastante distante de seu alcançado, pois há muitas maneiras diferentes de falar, de usar a língua portuguesa. Há dialetos estigmatizados e dialetos prestigiados socialmente. E como professores da EJA se posicionam diante desse fato? No processo de aquisição da língua escrita, pautada por regras específicas, como as variedades lingüísticas têm sido consideradas?

### A diversidade linguística e a aquisição da língua

A língua, em geral, integra nossa convivência social. A todo o momento faz-se uso dela, seja escutando ou falando, lendo ou escrevendo, mas também participando dela tanto de forma ativa como receptiva. A língua é, então, o meio de comunicação e interação entre os seres humanos, obedecendo os formatos escrito e oral e estabelecida em conformidade com os preceitos sociológicos momentâneos por que passam os indivíduos. Desta forma, a língua como um fenômeno social é caracterizada pela heterogeneidade e variabilidade. Em cada comunidade de fala ocorre o uso de formas linguísticas variadas. Assim, a escola, como uma instituição social, precisa reconhecer as diversas linguagens existentes fora dela, visto que os sujeitos possuem linguagens próprias que não são, necessariamente, as mesmas do espaço escolar.

Em relação a isso, Bagno afirma que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 2004, p.18)

Nesse contexto, ganhou força o discurso de alguns teóricos que ressaltam que se deve tratar com respeito a diversidade linguística, ou seja, a escola deve estar aberta para receber os alunos e respeitar a forma como eles se expressam.

Nos últimos vinte anos, pesquisadores da área, sobretudo linguistas, vêm desenvolvendo investigações científicas com o objetivo de identificar, descrever e analisar fenômenos de variação linguística que ocorrem nas diversas regiões brasileiras e, com isso, conhecer a diversidade linguística existente. Tais pesquisas demonstram que a Língua Portuguesa usada no Brasil não é uniforme, mas constituída de muitas variedades.

Sabe-se que é difícil para os professores reconhecerem e respeitarem a diversidade linguística. Para isso, Silva (2002) propõe que o professor de gramática terá de deixar de lado a pretensão de determinar como se deve ser a língua. Para ampliar o conhecimento linguístico do aluno sem corrobô-lo com preconceitos contra outras variedades nem principalmente, contra a sua própria, não basta que os professores saibam que todos os dialetos são igualmente instrumentos eficientes, bons dentro do seu contexto social. É preciso que assim reconheçam.

Diferente de outros preconceitos, (étnicos, de gênero, etc.) o preconceito linguístico é difundido sem muitas restrições. Saber lidar com tal preconceito demanda um exercício processual de leituras, releituras e reflexões sobre a temática. Bortoni-Ricardo apresenta uma interessante reflexão sobre a função da escola diante desse preconceito:

São fatores históricos, políticos, econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação aos outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem que ser seriamente combatido começando pela escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.34)

Com base nessa afirmação é possível enfatizar que a escola deve posicionar-se criticamente diante do preconceito lingüístico, no intuito de combatê-lo. Porém, os professores, mesmo adotando o discurso do respeito à fala do educando, não sabem, em alguns casos, como intervir quando o aluno usa uma variante diferente da utilizada pela escola.

Como resultado dessas pesquisas, já aparecem nos documentos que orientam o Ensino Fundamental, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a indicação explícita para que sejam trabalhadas em sala de aula questões que têm como foco a variação linguística, como se pode constatar, a partir da seguinte citação, extraída dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: “Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participa”. (BRASIL, 2002, p.41)

Pelo exposto é possível afirmar que a escola tem um papel fundamental, pois ela pode possibilitar aos educandos uma mudança na relação da linguagem oral com a escrita, tal como procurar-se-á discutir mais aprofundadamente a seguir.

### Reflexões em torno da língua falada e escrita

Para se conseguir estabelecer uma relação entre fala e escrita é necessário empreender um trabalho na direção da construção de hipóteses sobre a natureza combinatória da escrita. Mas, para tanto, é preciso retomar a importância da oralidade (fala), no trabalho conjunto e por meio do diálogo, em que a aprendizagem dos grafemas, na construção da escrita, deva ser trabalhado, mas mantendo o respeito pelo indivíduo que detém uma determinada oralidade, advinda do meio social no qual esta inserido.

Há que se ressaltar que há uma gama de variedades linguísticas próprias do contexto sociocultural do aluno, mas que não há linguagem melhor ou pior, do ponto de vista dos linguistas Conforme considera Bagno (2004):

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a única comunidade de falantes o “melhor” ou “pior” e passar a respeitar igualmente as variedades da língua, que constituem uma preciosidade de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. (BAGNO, 2004, p.51)

A norma culta também é uma variante linguística, só que, sendo valorizada socialmente, adquire um *status* próprio que referenda a expectativa da sociedade de que a escola transmita ao aluno o maior número possível de regras desta variante.

Entretanto, a proposta de considerar a língua não mais como um entrave ao aprendizado, mas sim como um novo paradigma que permita valorizar as diversas linguagens trazidas para a sala de aula parece estar ganhando força e aceitação entre educadores. Ao proceder assim, professores estariam contribuindo para que com o respeito à língua falada do aluno, aos poucos, o mesmo pudesse, comparativamente, nortear-se entre os caminhos que o levam a

adquirir o conhecimento da língua culta e, assim, poder interagir, tanto no local onde convive com seu grupo social mas também dentro de uma comunidade letrada.

Com certeza essa dinâmica do ensino remete a uma nova visão de ensino-aprendizagem, pela valorização da fala como forma de desenvolvimento intelectual do aluno, ajudando-o a desenvolver a escrita, com a utilização correta dos preceitos gramaticais.

Nas últimas três décadas do século passado houve um aprofundamento no âmbito da descrição linguística, da valorização da língua falada com sendo aquela que é primordial e apontando para o fato de que, quando se está falando, simultaneamente à mesma, são realizadas reflexões sobre o que se está falando, de forma que, como ressaltou Xavier e Cortez (2003), a gramática do oral é também complexa e mais rica do que a gramática da língua escrita.

Num país de riqueza lingüística como o Brasil, o ensino moderno da língua portuguesa adquiriu novas dimensões, não sendo mais possível ignorar tal aspecto e impor um rigor inicial do aprendizado. É por meio de conversações em sala de aula e comparações com língua escrita, que o aluno poderá chegar ao conhecimento que poderá torná-lo conhecedor da língua portuguesa, inclusive na EJA.

### Procedimentos metodológicos

Para este estudo optou-se por adotar uma abordagem qualitativa, pois a mesma apresenta características apropriadas a este tipo de investigação. Sob este enfoque, fez-se necessário que os dados fossem coletados diretamente no ambiente no qual as situações ocorrem de forma natural, por meio da observação participante e entrevista pois, como Triviños (1987) salienta, há a *“necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social”* (p.122). Neste caso específico houve uma inserção no espaço escolar, mais precisamente na sala de aula.

Os dados foram coletados em uma sala de EJA de uma escola da Rede Municipal de Ensino da Secretaria da Educação do Município de Araraquara, cujo atendimento destina-se a pessoas jovens e adultas, a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, interessadas em completar o nível de estudos correspondente ao Ensino Fundamental. Para tanto estabeleceu-se realizar observações em sala de aula, bem como o registro dessas observações no diário de campo, feitas no período de fevereiro a junho de 2011, num total de 90 horas. Foram também realizadas entrevistas com a professora regente da sala e seus alunos. Os dados foram transcritos e estão ainda em processo de análise.

Foram participantes do estudo:

- 01 professora de 41 anos de idade, que assumiu a sala por ter cursado o Ensino Médio e atua na EJA há 10 anos.
- 10 alunos efetivamente matriculados, cujas características principais para o objetivo do trabalho serão apresentadas no Quadro que se segue:

**Quadro 2** – caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Gênero M/F	Estado Civil	Idade	Profissão	Estado de origem	Motivos pelo qual parou e voltou a estudar
1	F	Casada	43	Faxineira	Paraná	Trabalhar/Aprender a ler e escrever
2	M	Solteiro	20	Servente de pedreiro	Minas Gerais	Nunca estudou/ Quer aprender a ler e escrever

3	F	Solteira	46	Estudante	São Paulo	Exclusão escolar/ Para aprender ler, escrever e fazer conta.
4	F	Solteira	15	Estudante	Mato Grosso	Não gostava de estudar/ Pela oportunidade de estar com adultos
5	M	Solteiro	24	Serrador	Bahia	Trabalhar/ Para melhorar de vida
6	M	Casado	53	Caseiro	Minas Gerais	Trabalhar/ Acha importante saber ler
7	F	Casada	28	Dona de casa	Minas Gerais	Trabalhar/Para saber mais
8	M	Casado	29	Metalúrgico	Minas Gerais	Trabalhar/ Ser alguém na vida
9	M	Casado	37	Soldador	Bahia	Nunca estudou/Quer estudar agora
10	M	Solteiro	42	Servente	Paraná	Trabalhar/ Quer aprender a fazer contas e escrever

No Quadro 2 são apresentados dados de caracterização geral dos participantes. É possível perceber que 4 são mulheres, 6 homens, e a idade encontrada varia entre 15 a 53 anos. A maioria dos alunos teve como principal motivo para interrupção dos estudos, a necessidade de ajudar financeiramente seus familiares, por isso, o abandono para ir trabalhar. Entretanto, os motivos para o atual regresso vão desde oportunidade até querer ler e escrever.

Nota-se nesta sala, que apenas uma participante é do próprio Estado. Os demais são oriundos do Paraná, Minas Gerais e até mesmo Bahia.

Além disso, há um total equilíbrio em relação ao estado civil dos participantes, sendo 50% casados e os outros 50% solteiros.

### Resultados

Dentre os desafios apresentados pela professora, um dos que mais de destacam é o fato de os alunos não lerem, não escreverem sozinhos e terem, de certo modo, um comportamento “passivo” em relação ao aprendizado.

Refletindo sobre as observações em sala pode-se perceber que os alunos têm como referência o docente como detentor do conhecimento. Eles esperam do professor a resposta correta, tal como se pode constatar pelo contexto observado em sala de aula

*A professora passa na lousa o texto intitulado “ O Corpo Seco”. Esse texto apresenta uma lenda brasileira. Nesta sala, poucos dos alunos leem, assim o texto é lido somente pela professora. Após a leitura dos textos são orientados a responder às atividades propostas. Alguns alunos querem responder a questão apenas oralmente, mas a professora diz para que escrevam corretamente as atividades.*

Percebe-se que a professora determina o que deve ser lido e o que deve ser escrito e, em alguns momentos, os próprios alunos não compreendem o que e o porquê de estarem realizando tal atividade. A professora então comenta que os alunos não leem, não escrevem ou escrevem com erro.

Além disso foi possível observar que os alunos, em muitos momentos não compreenderem a linguagem utilizada pela escola.

*A professora inicia sua aula passando problemas matemáticos relacionados ao sistema decimal (dinheiro). No total são dois problemas que envolvem as operações da adição e da subtração. Os alunos copiam as atividades. À medida que vão terminando perguntam a professora: “Pró está lição é de mais ou menos?”. A professora responde “Adição e subtração”. Metade da classe não consegue fazer a atividade. No momento da correção os alunos demonstram que não compreenderam o que era para ser feito, pois não sabiam do que se tratava subtração e adição. Uma aluna então diz à professora: “Professora porque a senhora não me disse que era de mais ou de menos? Se tivesse falado isso eu sabia fazer”.*

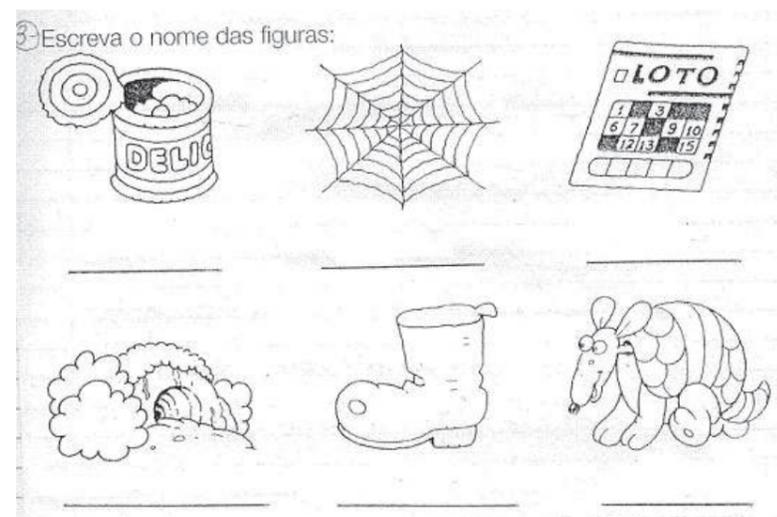
A partir dessa situação descrita, percebe-se que os alunos possuem sua própria linguagem, que não é a mesma utilizada pela escola e, em um momento em que a professora e os alunos estão se referindo à mesma coisa, mas utilizando variantes diferentes, a comunicação ficou truncada. Alguns alunos não compreenderam o enunciado da questão e por conta disso não conseguiram resolvê-las. Ficou bastante visível que os alunos não avançaram no aprendizado por conta da não compreensão das questões propostas. Destacamos que o momento poderia ser adequado para fazer a relação entre adição (conta de “mais”) e subtração ( conta de “menos”), mas o que aconteceu foi os alunos opinarem aleatoriamente o enunciado “correto” e resolverem sem uma devida reflexão.

Nessa turma poucas foram as atividades em que os alunos puderam intervir fazendo questionamentos, discutindo em grupo ou se posicionando a partir das reflexões. Os exercícios muitas vezes estavam descontextualizados, sem uma proposta de trabalho clara, sem objetivos específicos e com ilustrações que infantilizavam o aluno. Dessa forma, o grupo não participava efetivamente, sendo levado a executar a tarefa automaticamente sem fazer relações com os conhecimentos já adquiridos.

Exercícios como leia, copie, separe e complete são exemplos da prática docente, assim como o trabalho descrito a seguir:

*A professora passou distribuindo as folhas pela classe, depois ela explicou atividade. Alguns alunos na hora da atividade disseram que não estavam conseguindo escrever as palavras, pois eram muito difíceis. Quando terminaram a professora corrigiu o trabalho na lousa, dizendo: “ A forma é essa quem fez de outro jeito tem que apagar, porque está errado”.*

No exemplo a seguir transcreve-se uma atividade realizada em sala de aula, com a posterior descrição:



Uma outra questão que se julgou importante mencionar é essa dinâmica adotada pela professora na correção das atividades pedagógicas, pois na hora dessa ação percebe-se que o discurso de valorização do conhecimentos do aluno desaparece.

Esse trabalho de correção nem sempre conta a participação dos alunos, porque muitas vezes eles apenas copiam a palavra “correta” sem questionar ou levantar hipóteses sobre a grafia das mesmas:

*Uma aluna desenha para seu marido em seu caderno um coração e escreve dentro “ti amo”. Ela mostra seu progresso toda feliz para professora que muito educadamente diz: “Está errado, é ‘te amo’ com a letra ‘e’ viu”.*

A partir da fala da professora e das observações em sala de aula constata-se que a norma padrão tem um destaque nas atividades e que as diferentes formas de escrever ou falar não são discutidas como uma questão importante em sala de aula. Existe uma grande preocupação em relação à ortografia “correta” das palavras e a ampliação do vocabulário do aluno; exercícios de memorização, treino e cópia são os mais valorizados. Além disso, pode-se inferir que as expressões regionais são muito pouco exploradas, assim como qualquer outra variação da língua, pois a variedade linguística a que é dada ênfase é a norma padrão. Um exemplo simples pode esclarecer o assunto. Quando um aluno diz na sala de aula que sua “bicicleta”quebrou , nem se quer é pensado o motivo pela qual não disse bicicleta. Se fosse pensado, ele não seria corrigido de forma autoritária.

O trabalho pedagógico é pautado de uma forma mecânica e não reflexiva, pois o aluno vai sendo modificado e não conscientizado de forma a refletir e intervir nas atividades propostas. Assim, a professora transmite os conteúdos para que o aluno absorva o que lhe é passado, sem que haja questionamento ou troca de experiência por parte deles. A prática pedagógica da professora demonstra uma posição contrária às propostas da EJA no que se refere à metodologia, pois a proposta central é a consciência de cidadania, e, sendo assim, todo trabalho deve ser voltado para a inserção dos participantes no mundo dos saberes historicamente acumulados, mas de forma crítica e participativa. Embora diga que não corrige o modo de falar do aluno, o que se observa em sala de aula é que muitas vezes a professora parece ignorar o que o aluno diz, deixando-o expressar-se livremente, sem em interferir. No entanto, quando esses alunos escrevem são corrigidos com base na norma padrão da língua, sem que eles entendam a diferença ou a distinção entre a falada e a escrita.

### Considerações Finais

Embora com resultados localizados e ainda parcialmente analisados, é possível afirmar que embora na educação linguística moderna não haja espaço para preconceitos em relação à língua falada que chega espontaneamente à escola, trazida pelo indivíduo da forma que usualmente é praticada no meio em que se relaciona, ainda assim o preconceito velado se faz presente nas práticas dos professores. (CASTILHO, 2003). A língua falada não poderia sofrer restrições, ao contrário, deveria ser valorizada, estimulada e incentivada, como forma de se buscar o desenvolvimento da língua no padrão mais elaborado.

Incentivos a esta prática de aprendizado já vem sendo aplicadas, especialmente pela educadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que oferece em seu livro Educação em Língua Materna, fundamentos teóricos e aplicações práticas, na forma de atividades que transformam a educação num compromisso com a formação plena do cidadão e contra toda forma de exclusão social pela linguagem e urge aceitação dos que militam na área da educação, para que se alcancem níveis elevados de conhecimentos da língua, sem distinção entre um e outro aluno.

Para a efetivação e concretização desta modalidade (língua falada), em benefício do desenvolvimento educacional, deve-se aplicar ao ensino a prática discursiva, na qual a fala passa a ter papel fundamentalmente de conhecimento e

observação no ensino, de modo a garantir a participação de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, que gradualmente irá elevando o grau de conhecimentos linguísticos dos participantes (educadores e educandos).

Quanto à forma de exercitar a língua falada, cabe ao professor incentivar os debates, as criações de histórias e outras tantas conversações, quantas necessárias aos participantes do método de ensino a que se propõe. Inovar é sempre um caminho seguro para o desenvolvimento educacional, que gerará bons frutos aos envolvidos nessa experiência de revelado valor ao ensino. O objetivo principal é avançar os métodos de ensino, para angariar resultados satisfatórios na educação e formação de cidadãos capazes de se comunicarem de forma democrática, entre os diferentes tipos de grupos sociais, com diferentes tipos de culturas Brasil afora, capacitando estas pessoas para o dia a dia, com aquisição do conhecimento elevado sobre a linguagem (falada e escrita), podendo, assim, alcançar os ideais do conhecimento sobre a língua.

Nada poderá ser mais valioso que a compreensão do educador à língua falada primária, trazida com o indivíduo, com as suas peculiaridades e estimular esta pessoa a buscar o conhecimento. Portanto, a língua falada esta intrinsecamente ligada à língua escrita, fazendo parte integrante e preliminar do aprendizado e aperfeiçoamento do conhecimento linguístico e, desta forma, tem o educador a obrigação de desenvolvê-la, no afã de propiciar uma educação livre de preconceitos e capaz de, socialmente, nivelar sem desvantagem para o ensino.

Segundo Bagno (2004) há valorização no sistema de ensino vigente daquelas crianças que trazem na sua bagagem linguística o português padrão, mas praticando a língua falada em sala de aula, certamente haverá melhor compreensão sobre a linguagem e, conseqüentemente, despertará no aluno a capacidade de real reflexão gramatical com específico conhecimento

### Referências Bibliográficas

BAGNO, M. *Preconceito linguístico. O que é, como se faz.* São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BARBOSA, M. J. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J.; FERREIRA, W. B. *Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas.* Recife: Gráfica. J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação, Secretaria da Educação média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CASTILHO, A. T. de. *A língua Falada no Ensino de Português.* 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DALL'ACQUA, M. J. C. Programa de Educação de Jovens e Adultos e formação inicial de professores: reflexões preliminares acerca dos limites e possibilidades da extensão universitária. In: CAMARGO, M. R. R. M. de; FURLANETTI, M. P. F; R. (orgs.) *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional – aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos.* São Paulo: Ed. UNESP: PROEX Pró-reitoria de extensão universitária, 2010.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem . Tailândia, 1990. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em: 19 ago. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FURLANETTI, M. P. F. R. A diversidade dos sujeitos envolvidos no desafio da formação do educador popular para EJA

na extensão universitária. In: CAMARGO, M. R. R. M. de; FURLANETTI, M. P. F; R. (orgs.) *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional – aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos.* São Paulo: Ed. UNESP: PROEX Pró-reitoria de extensão universitária, 2010.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *PNAD 2007: Educação e Juventude.* Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/apresentacao\\_educacao\\_juventude.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/apresentacao_educacao_juventude.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2009.

JANNUZZI, P. M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações.* 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2006.

PINHEIRO, L. et al. *Retrato das desigualdades de gênero e raça.* 3. ed. Brasília: IPEA: SPM: UNIFEM, 2008, 36 p. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/081216\\_retrato\\_3\\_edicao.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/081216_retrato_3_edicao.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2009.

SILVA, M. B. da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma.* São Paulo: Loyola, 2002. SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* 17.ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, L. O longo caminho para a escola. *Desafios do desenvolvimento,* Brasília, n. 27, jan. 2006. Disponível em: <<http://desafios.ipea.gov.br/default.jsp>>. Acesso em: 6 out. 2008. Não paginado.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S.(Orgs.). *Conversas com Lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística.* Parábola. São Paulo: Cortez, 2003.

### Bibliografia consultada

BRASIL . *Secretaria de Estado da Educação.* Proposta Curricular para o Ensino de Língua Português. São Paulo. 3ed. São Paulo: 1988.

FARACO, C. A. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender LABOV.* Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PRETI, D. A sociolinguística e o fenômeno da diversidade na língua de um grupo social. Dialetos sociais e níveis da fala ou registros. In \_\_\_\_\_ *Sociolinguística: os níveis da fala.* São Paulo: Nacional, 1982, p. 1-41.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

## APRIMORAR A COMPREENSÃO DE TEXTOS: UMA PRÁTICA REALIZADA PELO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Dulcimara Pereira FABEL<sup>14</sup>

María Celina Teixeira VIEIRA<sup>15</sup>

**RESUMO:** Esse artigo tem por objetivo geral compartilhar com pesquisadores, estudantes e demais profissionais, vivências de professores do ensino superior que consistem em um marco de referência para ser avaliado e adequado a realidade do educador que pretende aprimorar as competências na compreensão de textos de seus alunos. Dispostos a compartilharmos caminhos que direcionem a prática educativa para esse fim, realizamos uma pesquisa de campo, na qual selecionamos professores do ensino superior do curso de Letras, que ministram as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Prática de Ensino de Português e Projetos. Cada um desses professores recebeu um questionário. Por meio desse instrumento, evidenciamos: a) as principais dificuldades em compreensão de textos percebidas pelos professores do curso de Letras em seus alunos; b) práticas realizadas por esses profissionais que garantem a compreensão de textos; e c) os avanços percebidos pelos mesmos após suas intervenções com seus alunos. Ao final, por meio da análise e discussão dos dados coletados, essa pesquisa consiste em um aporte teórico e prático, não só, para o professor do ensino superior que busca subsídios para sanar as dificuldades de compreensão de textos de seus alunos, mas também a qualquer professor interessado em compreensão de textos. Esse artigo, embasado em vivências do cotidiano docente fomenta reflexões importantes para a construção de uma didática capaz de aprimorar a compreensão de textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** compreensão de textos; estratégias de leitura; intervenções do professor.

Para alcançar a compreensão de textos é necessário ser capaz de usar conhecimentos prévios; buscar mensagens; dialogar; criticar e concluir; entre outras habilidades leitoras. No entanto, essa competência deve ser ensinada, desenvolvida e incentivada, independentemente do ano escolar do aluno. É fato, que cada vez mais alunos chegam aos bancos da graduação com defasagem para compreender os textos propostos. E é aí, então, que o professor do ensino superior necessita de um eixo direcionador capaz de subsidiar uma prática que garanta o desenvolvimento dessa competência.

Para direcionar a prática educativa para esse fim, é válido refletir com o professor<sup>16</sup> do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, vivências que consistem em um importante passo para selecionar, analisar e refletir sobre práticas que auxiliam o aluno a compreender.

Embasado no trabalho de cada professor pesquisado, esse artigo permitirá a você, caso seja professor, constatar se os entraves vivenciados em sua prática são os mesmos dos pesquisados; se as ferramentas utilizadas por eles se assemelham as suas ou sugerem outras; se as intervenções realizadas elucidam outras maneiras de aprimorar a compreensão de texto do aluno; e enfim, se os resultados obtidos são os mesmos normalmente conseguidos em sua prática. O intuito é fomentar no leitor cogitações como essas, mas também, ser um aporte teórico e prático para auxiliar futuros professores, afim de que os resultados ora compartilhados sejam um marco de referência para ser avaliado e adequado a realidade do educador.

<sup>14</sup> PUC/SP – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. Rua: Bach, n.º 145, jardim Arco-Íris, CEP: 09960-670. Diadema, São Paulo, Brasil. dulci.pereira@ig.com.

<sup>15</sup> PUC/SP – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. Av. Diógenes Ribeiro de Lima, n.º 2361. Apart. 83. Bloco: PR. CEP: 05458-001. São Paulo, Brasil. mctvieira52@gmail.com.

<sup>16</sup> Fizeram parte de nossa pesquisa 5 professores. Eles têm contato com alunos de todos os anos escolares e ministram aulas de Língua Portuguesa, de Literatura Brasileira, de Prática de Ensino de Português e/ou Projetos. Julgamos essas disciplinas pertinentes por estarem ligadas diretamente ao desafio da compreensão de textos. Profissionais que lecionam estas matérias estão aptos a identificar e diagnosticar os entraves para a compreensão de textos em atividades propostas aos seus alunos.

Para tanto, faz-se necessário prosseguir com as seguintes indagações: Quais são as principais dificuldades dos alunos em compreender os textos? Como seguir no processo ensino e aprendizagem com alunos com tal perfil? Quais conteúdos, procedimentos e metodologias são necessários para fomentar a compreensão de textos? Quais avanços ocorrem nos alunos que perpassam por essa prática? E, por fim, quais reflexões norteiam uma conduta que promova a compreensão de textos? Dificilmente haverá uma resposta única para essas questões. Entretanto, as vivências do cotidiano docente evidenciam considerações importantes para uma didática capaz de aprimorar a compreensão de textos.

### Quais as principais dificuldades dos alunos em compreender os textos?

Estudos revelam alunos com dificuldades em abstrair as ideias principais do texto e utilizar características de leitores proficientes. Esse aspecto acentua-se, com a ausência do hábito de leitura. Há também, outros fatores que contribuem para a dificuldade na compreensão, como o momento em que ocorre a leitura, condições físicas, sociais e psicológicas, que culminam com o interesse pelo tipo de texto a ser lido.

O ideal seria que os alunos ingressantes no ensino superior não apresentassem tal defasagem. No entanto, professores dessa instância, ao serem questionados quanto à porcentagem de estudantes ingressantes que apresentam dificuldades na compreensão de textos, confirmam o ingresso de alunos no ensino superior despreparados para compreender os textos propostos.

É válido mencionar que a porcentagem de estudantes com tal dificuldade foi categorizada por dois professores (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) em aproximadamente 50%; por outros dois (Literatura Brasileira; Prática de Ensino de Português, Projetos e/ou Língua Inglesa), em torno de 90% e por um (Língua Portuguesa), em média de 60% da turma. Isso representa um massivo ingresso de estudantes com bagagem deficiente na compreensão de textos.

Nota-se também, que a dificuldade existe independentemente da disciplina, ou seja, qualquer texto torna-se um entrave para o aluno.

Há também, que se destacar que um dos pesquisados evidencia que essa defasagem varia de acordo com o ano e período em que o aluno se encontra. Nesse sentido, é válido ressaltar que alunos do período noturno, geralmente já entram em sala de aula cansados de sua jornada de trabalho, enquanto alunos do diurno, muitas vezes, ainda vão trabalhar, ou nem trabalham. Esse fator corrobora para a pouca concentração e envolvimento nas atividades de compreensão. É claro, que esse fator, não justifica, caso haja, o comodismo do aluno em manter-se passivo as atividades de compreensão. Mas, acima de tudo, sugere ao professor o repensar de sua prática, quando ela se destina, principalmente, a alunos nessa condição.

De maneira geral, as vivências dos pesquisados revelam que:

- ❖ A ausência do hábito de leitura;
- ❖ A má formação dos professores;
- ❖ A ausência de uma ação pedagógica voltada para a compreensão;
- ❖ Os maus hábitos de estudos; e
- ❖ A presença de material inadequado para estimular a compreensão, são fatores responsáveis pela chegada no ensino superior de alunos com dificuldades de compreensão.

Notem, que esses entraves geram dificuldades para a compreensão dos alunos, que por sua vez, de acordo com os pesquisados:

- ❖ Sentem dificuldades em responder questões, cujas respostas não se encontram explícitas no texto;
- ❖ Não possuem conhecimentos morfológicos e sintáticos adequados;
- ❖ Não se utilizam de estratégias de leitura;

- ❖ Não possuem conhecimentos prévios adequados para compreender os textos propostos; e
- ❖ Os alunos apenas reproduzem fragmentos dos textos estudados.

Difícil, por certo pensar, que esses entraves e implicações encontram-se presentes na compreensão de qualquer tipo de texto. Infelizmente, é unânime para os pesquisados que a dificuldade acontece independentemente do gênero textual.

Essas condições dos alunos ingressantes no ensino superior não só descrevem a problemática e a dificuldade que o aluno desenvolve com determinado entrave, como também, dão suporte para reflexões sobre ações pedagógicas que precisam acontecer para dar novo molde as condições desse aluno. Por isso, é preciso buscar embasamento para solidificar uma ação que indique caminhos para seguir no processo ensino e aprendizagem com alunos com tal perfil. Sob esta ótica, prossiga a próxima indagação.

### Como seguir no processo ensino e aprendizagem com alunos com tal perfil?

A princípio a situação incomoda e causa indignação ao professor que esperava por um aluno com outro perfil. Mas, isso é fato, que precisa ser revertido. Inicialmente, é preciso que o professor possa equipar-se com o que melhor lhe convier para auxiliar seu aluno a superar um estado inicial de incompreensão. Conscientes dessa necessidade, os pesquisados corroboram com algumas vivências:

- ❖ A importância do professor intervir de modo a sanar esse entrave. Ou seja, a ação docente deve voltar-se para uma prática consciente, capaz de ensinar a compreender textos de forma efetiva.
- ❖ O professor precisa dar novo molde a sua prática. Isso implica em buscar outros procedimentos de ensino, adequar-se a nova realidade, mas norteado por um ensino de qualidade.
- ❖ O professor do ensino superior deve prosseguir com seu trabalho, ao mesmo tempo superar essa defasagem e lidar com a diversidade do aluno. Isso requer uma articulação de conhecimentos e práticas, além de envolver a própria singularidade do professor e do aluno.

Ao assumir essas posturas, o professor garante seguimento ao processo ensino e aprendizagem, mesmo tendo alunos com tal perfil. Isso porque atua contra a propagação de práticas que acentuam essa defasagem. Por isso, torna-se necessária uma pequena incursão em um resgate de conteúdos, procedimentos e metodologias que auxiliam a prática do professor em fomentar em seu aluno a construção de sentidos para o texto.

### Quais conteúdos, procedimentos e metodologias são necessários para fomentar a compreensão de textos?

Com o intuito de fundamentar os conhecimentos necessários para que aconteça a compreensão de textos, os professores do ensino superior compartilham um alicerce para aqueles que reconhecem a importância de atividades de leitura, mas não possuem conhecimento formal de como mobilizar uma postura que fomente uma prática para tanto.

Lembre-se que o processo de compreensão requer interação, construção, significação, percepção, enfim, demanda uma potencialidade. São diversos os elementos que permitirão ao aluno atingir um estágio adequado da compreensão. Fato que remete a importância do professor se preocupar em..., pois...:

- ❖ *Informar os objetivos de atividades de leitura:* Induz o questionar do aluno perante o texto proposto. Saber o que ler e para que ler corresponde para o mesmo uma oportunidade para alcançar a compreensão desejada. Para Alves (2008:41), por meio dos objetivos, o aluno “[...] procederá à leitura do texto munido de diversas expectativas [...]”. É válido resgatarmos também, que de acordo com Solé (2007) por meio dos objetivos da

leitura o leitor pode avaliar, intensificar e supervisionar o seu processo de leitura.

- ❖ *Indicar leituras e sugerir participações em eventos culturais:* Amplia o conhecimento prévio do aluno. O conhecimento prévio tem papel fundamental na construção da compreensão para o texto. Para Koch e Elias (2006:21) “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Portanto, quanto maior o número de elementos de que dispuser o leitor, maior será a sua capacidade de munir-se de recursos para processar o material a ser lido.
- ❖ *Propor pesquisas e trabalhos em grupos:* Constitui um rico momento a interação entre leitores de diferentes níveis, pois permite ao menos experiente, expandir sua condição inicial ao assistir a outras posturas que podem ser adotadas perante um texto, mas eram desconhecidas. As vantagens desse trabalho correspondem ao propício clima de troca de ideias, que ativa os conhecimentos prévios dos membros do grupo e contribui para aprofundar o assunto e superar possíveis dificuldades frente à leitura. Novas fontes ampliam conceitos e concepções.
- ❖ *Realizar leitura compartilhada de diferentes gêneros textuais:* O uso de diferentes gêneros permite ao leitor ativar e apontar à leitura os conhecimentos relevantes para compreender determinado texto. Assim, de acordo com Solé (2007), o aluno se posicionará de forma diferente. A cada tipo de texto, usará seu repertório para indagar: “[...] Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, gênero [...] texto...?”. (Ibid.:73). Os pesquisados reconhecem que trabalhar com a diversidade de material fomenta maiores possibilidades do aluno compreender os textos.
- ❖ *Discutir sobre as leituras realizadas:* Não existe neutralidade após a leitura de um texto. Pelo contrário, uma imensa vontade de falar e compartilhar emerge desse ato. É comum, então, relacionar a leitura a outras experiências, descrever impressões, mencionar dificuldades, contradizer argumentos. Os diferentes dizeres fazem transitar essas impressões, de maneira que elas somem-se, neguem-se, ou ainda, construam e reconstruam conhecimentos. Essa discussão, também, pode ser utilizada pelo professor como um meio de sondar o processo de construção de sentidos para o texto. Ou seja, a partir dessa observação de opiniões e argumentos verificar quais são as dificuldades de compreensão do aluno; quais intervenções ou materiais seriam necessários o professor mobilizar para sanar as dificuldades; quais conhecimentos não estão sendo mobilizados pelo aluno etc.
- ❖ *Ser um modelo para o aluno:* Para Solé (2007:16), como primeira condição para ensinar o aluno a compreender, é preciso que o aluno veja no professor um modelo a seguir, ou seja, assista “[...] a um processo/ modelo de leitura, que lhes permita ver ‘as estratégias em ação’ em situação significativa e funcional.”. Para Alves (2008:29) nesse momento “[...] o professor exerce um papel significativo, o de modelo, para que os educandos tenham um referencial e assumam, gradativamente, um papel ativo na leitura.” Assim, o professor encarrega-se de direcionar o aluno a alcançar determinados objetivos e coordenar o processo de leitura. A partir disso, o aluno encarrega de controlar seu próprio processo para aprender a compreender.
- ❖ *Utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):* Essa foi a colocação de um professor que ministra aulas de Literatura Brasileira, Prática de Ensino de Português e Projetos. Os PCNs devem ser vistos pelos profissionais da educação como um guia para práticas de leitura. Observem que este profissional o considera em sua prática, assim como também fomenta em seu aluno a valorização por esse material.

Essas ações ressaltam que aprender envolve: o vivenciar, o descobrir, o questionar, o interagir, o desvendar, etc.. Quando o professor do ensino superior preocupa-se em oferecer esses estímulos, permite: a interação entre as diferentes experiências dos alunos; o acesso ao acervo de outras realidades; o contato com outras culturas, e o embasamento que faltava para a compreensão. Somente com esse conteúdo, que o aluno poderá fazer a articulação entre seu

conhecimento prévio e a atribuição de sentido à informação.

Oferecer e sugerir esse conteúdo ao aluno significa ensiná-lo a manipular esse conhecimento para que ele possa alcançar os propósitos explícitos e implícitos no texto.

Diante da seleção de conteúdo, é válido conhecer quais práticas que fazem parte do procedimento didático do professor que almeja aprimorar a compreensão de texto de seu aluno. As vivências dos pesquisados corroboram que desenvolver essas práticas implica ao professor em:

- ❖ *Planejar a maneira de ler o texto em sala de aula*<sup>17</sup>: A maneira de abordar um texto com os alunos atrela-se ao aprimoramento da compreensão de texto. A exemplo diz Bernardi (2008) que:

Diferentes dinâmicas de leitura podem ser planejadas pelo professor: iniciar com uma leitura silenciosa, promovendo o contato com o assunto/tema do texto; ler o texto gradualmente com os alunos, fazendo algumas perguntas e observações sobre o conteúdo; promover rodas de leitura para que os alunos entre si, debatam sobre o assunto do texto, por meio de perguntas pré-estabelecidas por ele, são práticas diferenciadas que auxiliam na construção de sentidos do texto pelo aluno. (*Ibid.*:50).

- ❖ *Propor discussão dos textos lidos*: É fundamental uma prática que valorize a troca de saberes entre professor-aluno e aluno-aluno.
- ❖ *Procedimentos que exijam que o aluno ora individualmente, ora coletivamente exponha seus conhecimentos sobre o assunto*: Nossos pesquisados frisam a sua valorização por situações que façam o aluno pensar, compartilhar, indagar, a fim de alcançar e participar da construção de sentidos para o texto. A partir dessa interação, o aluno “treina” seu modo de expor e defender seus argumentos. Isso permitirá colocar-se melhor em outras situações, por exemplo, em uma discussão com um grupo maior.

Nesse momento, é válido aludir de maneira breve, que a metodologia que esses professores fomentam em suas aulas incita o aluno a participar da produção de sentidos para o texto. Para Bernardi (2008):

Metodologias que optam por trabalhos com dois ou mais alunos, em determinados momentos, enriquecem as atividades de interpretação. Isso porque há troca de idéias e conhecimentos prévios entre eles, proporcionando maior aprofundamento ao assunto em questão. (*Ibid.*:82).

As vivências dos pesquisados acrescentam ao procedimento didático:

- ❖ *Fazer um levantamento, com o aluno, de hipótese sobre o título e suas possíveis relações com o texto a ser lido*<sup>18</sup>: Como podemos perceber, nossos pesquisados valorizam o momento que antecede a leitura, e o usa como ancora para ativar o conhecimento prévio de seu aluno. Antes mesmo que o leitor inicie a leitura, já se evidencia uma posição a adotar-se perante essa. Há uma inspeção do material a ser lido: uma mobilização de conhecimentos prévios; uma análise visual do material; uma busca de características sobre o gênero; uma visualização rápida para encontrar a ideia principal; uma busca dos objetivos etc.. Cada uma dessas posições designa passos para o alcance da compreensão. Seja iniciante ou experiente, o leitor encontra marcas no texto que o orienta. São essas marcas e suas interações que serão condições inevitáveis para a construção de sentido para o texto.
- ❖ *Relacionar o conteúdo do texto com os conhecimentos prévios e as hipóteses levantadas*<sup>19</sup>: É fundamental

17 Bernardi (2008:50).  
18 Bernardi (2008:50).  
19 Bernardi (2008, p. 51).

o professor direcionar o aluno para alguns aspectos do texto, fazendo-o recordar conteúdos e vivências que ative seu conhecimento prévio. Queiróz (2009:126) evidencia que “[...] para que a leitura de um texto tenha sentido, é preciso valorizar o conhecimento prévio, [...], a bagagem do aluno que deve ser respeitada e aproveitada.”

- ❖ *Ensinar estratégias de leitura para atingir a compreensão de textos*: Nossos pesquisados reconhecem que as estratégias permitem verificar e cumprir os mais variados requisitos para a compreensão de textos. Por isso, deve ser vista como uma ferramenta, e ainda, imbricado a está ideia, Alves (2008:23) sinaliza que “Ao apropriar-se dos mecanismos ou estratégias que norteiam os caminhos para a compreensão leitora, o leitor poderá desenvolver sua criticidade [...]”. Sanar as dificuldades de compreensão de textos dos alunos se atrela a promover neles a utilização de estratégias de leitura. Mas, não como técnicas, fórmulas, receitas ou procedimentos, e sim, como um meio do aluno planejar sua tarefa de leitura, criar seus próprios artifícios para construir sentido para o texto. Por isso, cabe ao professor gerir práticas que desencadeiem esse aprendizado. Assim como outros autores (ALVES; BAIARDE; BERNARDI, 2008; KOCH, 2003; KOCH e ELIAS 2006; QUEIROZ, 2009; SILVA, 1996), Solé (2007) corrobora que aprender as estratégias de leitura, constitui relacioná-las e integrá-las a uma atividade significativa, ou seja, ela não será ensinada fora de um contexto de leitura, muito menos desenvolvida por tarefas que exijam um momento só para prever, ou ignorar, ou fazer perguntas etc. Trabalhá-las em situação de leitura compartilhada, em grupo ou individualmente denota um propício momento para o aluno colocar em prática o que aprendeu a partir das observações de leitores mais experientes.

Até então, conteúdos e procedimentos que os professores do ensino superior do curso de Letras utilizam para aprimorar a compreensão de textos de seus alunos foram relatados. No entanto, ainda faz-se necessário clarificar a metodologia que se encontra inserida na prática dos pesquisados. Assim, em linhas gerais, relatam 80% dos pesquisados, que constroem a competência em compreensão no aluno:

- ❖ *Por meio de “Produção textual”*: Ao possibilitar ao aluno esse momento de produção, diferentes formas de interagir com o texto são expressas pelo mesmo. Isso caracteriza uma metodologia que respeita a experiência individual, e valoriza o pensamento que o aluno expõe. E, também,
- ❖ *Por “Grupos de discussão”*: Ao fazer essa escolha, o professor permite ao aluno interagir em discussões com um grupo menor. Essa condição inspira a ele maior segurança de argumentar, indagar, revisar e construir outras visões. Assim, sinaliza-se uma metodologia que garante oportunizar a aprendizagem aos diferentes tipos de alunos, já que a sala de aula é repleta de diversidade.

Quanto aos procedimentos, o professor precisa estar seguro para:

- ❖ Selecionar adequadamente o texto para o trabalho: Isso significa que a escolha desse texto não pode ser aleatória. Mas, deve ser objeto de análise do professor, que averigua em que medida o texto desafia o aluno a refletir, comparar, observar, levantar hipóteses, enfim, em que medida exige do aluno a mobilização dos conhecimentos.
- ❖ Significar a importância dessa leitura: Isso permite “Uma mensagem escrita deixar de ser o mero conteúdo informativo para se transformar no *pretexto* (condição) para a formação da consciência crítica.” (SILVA, 1996:78). Isso acontece, quando o texto deixa de ser um simples instrumento de leitura, para ser um ponto de partida para a construção e reconstrução de situação passada, presente ou futura.
- ❖ Selecionar adequadamente as perguntas a serem feitas, antes, durante e/ou após a leitura: As perguntas não

surtem aleatoriamente, mas são frutos de objetivos a serem alcançados. Em parentesco com essa conduta de indagar, Solé (2007:155) considera “[...] que uma pergunta pertinente é a que leva a identificar o tema e as idéias principais de um texto [...] é aquela que é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura.”. Também é relevante citar, que essa mesma autora (2007:156) classifica as perguntas em: perguntas de resposta literal<sup>20</sup>, perguntas para pensar e buscar<sup>21</sup> e perguntas de elaboração pessoal<sup>22</sup>. Cabe ao professor optar por aquela que mais condiz com seus objetivos. Mas, não de forma ingênua, e sim consciente da resposta que cada uma fomentará em seu aluno.

Diante desse conteúdo e procedimento, a metodologia abordada pelos pesquisados corresponde a um professor que estabelece uma relação direta com seu aluno, para perceber os entraves a compreensão, e, em seguida, fomentar uma prática que supere essa defasagem.

Nesse contexto, o aluno ganha a capacidade de apresentar-se como ser portador de conhecimento e experiência, capaz de refletir e participar. Promover um ambiente que dignifique esse momento, implica na busca de outras formas de ensinar, ou seja, o ensinar não acontece apenas por meio de aulas expositivas, “[...] mas lendo, tateando, conversando, sentindo... [...]” (SCARPATO, 2008:19).

Nesse ponto, além da aula expositiva, que tem sua importância indiscutível, existem outros procedimentos de ensino que propiciam o ambiente de aprendizagem. Por sua importância, são eles: apresentação do grupo, apresentação de ideias, debate, dramatização, ensino com pesquisa, ensino por projetos, estudo de caso, estudo dirigido, estudo do meio, seminário, solução de problemas e trabalho em grupos.<sup>23</sup> A partir deles, cabe ao professor decidir e escolher formas de adequá-los para o ensino da compreensão. Quando há preocupação com a “ensinagem”, o professor possibilita outras chances de aprendizagem para o seu aluno.

Evidencia-se, até então, relatos de conteúdos, procedimentos e metodologias, resultados das vivências de professores do ensino superior do curso de Letras, que consistem em escolhas positivas para ensinar o aluno a compreender. No próximo tópico, destaca-se quais são os avanços dos alunos após o envolvimento com esse processo de ensino e aprendizagem.

### Quais avanços ocorrem nos alunos que perpassam por essa prática?

Somente um trabalho engajado pode gerar intervenções que resultem em melhoras na condição inicial de um aluno. Pelas abordagens anteriores, os pesquisados apresentam práticas que garantem esse progresso. Por isso, os próximos parágrafos retratam, de acordo com as impressões dos sujeitos de pesquisa, avanços que ocorrem nos alunos que perpassam por essa prática.

Sem rodeios, afirmam os pesquisados, que os alunos adquirem novos hábitos de leitura com as práticas fomentadas em sua graduação. Um novo perfil passa a caracterizar os alunos graduandos. E, acrescentam que isso acontece porque “o aprendizado modifica a pessoa”, porque os alunos “percebem que podem melhorar” e porque “no geral, os cursos se voltam a essa prática”. Há de se concordar, que esse é um resultado esperado, visto que os alunos se encontram inseridos em uma prática que visa o desenvolvimento da competência leitora.

Um dado importante a somar-se a esse aspecto, é que os alunos ingressantes passam a realizar leituras que não são

20 “Perguntas cuja resposta se encontra literalmente e diretamente no texto.” (SOLÉ, 2007:156).

21 “Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.” (Ibid.:156).

22 “Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.” (Ibid.:156).

23 Para conhecer melhor a descrição, objetivos de ensino, atribuições do professor e papel do aluno em cada um desses procedimentos, ver em Scarpato (vide referências).

solicitadas pelo professor com o passar dos anos na graduação. Essa é uma afirmação de 80% dos pesquisados que justificam esse resultado “porque é o esperado que aconteça àqueles que continuam no curso”. São também esses mesmos, que constatarem que “Há um amadurecimento natural, em que todos os efeitos se acumulam ao longo do curso e se evidenciam no momento da saída do curso”. “A profundidade de abordagem nas leituras feitas ao final do ano” reflete o desenvolvimento do aluno que perpassa por esse processo.

As vivências dos pesquisados permitem evidenciar que esse aluno formando será capaz de ensinar as estratégias aprendidas aos seus futuros alunos. Se por um lado, o aluno ingressante tem uma tentativa mecânica de compreensão, por outro, ao final do processo, executa com funcionalidade a compreensão de textos. Esse é um aluno que lê estrategicamente. Alcança seus objetivos. Explora o texto. Identifica informações explícitas e implícitas. Portanto, é um aluno capaz de ensinar as estratégias aprendidas aos seus futuros alunos.

Com relação a esse último aspecto, reafirmam 80% dos pesquisados que com a formação recebida, o profissional que sai da graduação será capaz de, a longo prazo, contribuir para reverter a chegada de alunos na graduação com dificuldades de compreensão. Essa convicção atrela-se ao trabalho realizado ao longo do curso, em que os objetivos se pautam a formar profissionais capazes de atuarem em prol dessa meta.

Nesse sentido, é válido dizer que um aluno confiante, formado para ser um modelo promissor para seus futuros alunos será capaz de reverter essa defasagem. Entretanto, como ressalta um dos pesquisados: “Somente aqueles que se interessam pela docência, porque acreditam que ela ainda cumpre um papel social transformador”, poderá de fato efetivar essa mudança.

Os pesquisados revelam a sua percepção da defasagem do aluno ingressante no ensino superior; a sua opção por conteúdos, procedimentos e metodologias; e, por fim, a sua convicção dos avanços dos alunos que passam pela graduação. Tudo isso, percepção, opção e convicção sinalizam uma prática reflexiva.

Por isso, sob o olhar dos pesquisados, é importante prosseguir com o propósito de acrescentar opções e ações importantes à prática docente, que antecedem o agir em si do professor para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Dessa forma, é imprescindível saber, quais indagações e reflexões norteiam os professores pesquisados a fomentar as condutas supracitadas.

### Quais reflexões norteiam uma conduta que promova a compreensão de textos?

Apesar da sinalização de algumas vivências que corroboram para uma ação que enriquece o processo de construção de sentidos para o texto, ainda é preciso retratar a posição que o professor tem que assumir no pensar sobre a conduta que melhor promoverá no aluno a aprendizagem desejada. Imbricado as vivências compartilhadas ao longo desse artigo, estão os bastidores que conduziram os pesquisados a selecionarem, analisarem, aplicarem e adequarem suas ações.

Em outras palavras, há incumbências e responsabilidades, cujo conhecimento se faz necessário, aos profissionais que almejam gerir práticas para aprimorar a compreensão de textos de seus alunos. Por isso, de forma resumida, segue algumas reflexões que foram consideradas como percurso obrigatório por nossos pesquisados:

a) Ao perceber tal defasagem o professor, independentemente do ano escolar, deve atuar para garantir a aprendizagem necessária para o melhor desempenho do aluno na compreensão de textos.

Para tanto, o professor precisa esquematizar uma prática que desencadeie o aprimoramento da compreensão de texto do aluno. Nesse sentido, é necessário indagar e fazer escolhas que caminhem para o alcance dessa meta.

b) Quando constatado os diversos entraves que impedem a compreensão de textos pelos alunos é fundamental ocorrer

uma discussão entre os docentes para sanar tais dificuldades.

A ação docente deve voltar-se para uma prática consciente. Ensinar atrela-se a intenção de efetivar uma meta. A opção pelo caminho a percorrer para esse alcance deve ser fruto de discussões.

c) Após a discussão, todos os professores do curso independentemente da disciplina devem responsabilizar-se por sanar as dificuldades de compreensão de textos dos alunos.

Essa opção sinaliza professores dispostos a serem profissionais reflexivos<sup>24</sup>, mediadores<sup>25</sup> e orquestradores<sup>26</sup>. A tarefa não é apenas de um professor, devido à especificidade de sua matéria, mas de um trabalho conjunto. Formar profissionais competentes é um grande desafio do ensino superior. Essa última menção deposita uma grande responsabilidade no professor desse nível em optar por uma concepção de ensino e aprendizagem que envolva os alunos na compreensão de texto. Não só, por ter que auxiliar seu aluno a usar estratégias que promovam a compreensão, mas também, por ser a partir dessa prática, que seu aluno possivelmente também ensinará a seus futuros alunos.

d) Por serem futuros professores, deve haver preocupação em preparar esses alunos com embasamentos que permitam o alcance da compreensão de textos.

Unanimemente, todos os pesquisados têm essa preocupação. Essa postura é de suma importância. Alves (2008) corrobora que muitas vezes a formação do professor não é o suficiente para desenvolver em seu aluno a competência leitora. Dessa forma, os alunos devem ser incentivados a pensarem sobre práticas que aprimorarão em seus futuros alunos a compreensão de textos. Nesse momento, você, leitor, pode se perguntar: Mas, de que forma? Com certeza, não teremos uma sequência pronta e acabada para essa ação, entretanto, reconhecemos que é essencial promover esse desenvolvimento:

- ❖ Por meio de atividades relacionadas à elaboração de planos de aula que visam o alcance desse objetivo; e, também,
- ❖ Por meio de leituras sobre o assunto.

Diante desse trabalho, o professor permite ao aluno da graduação encarar essa temática como uma questão significativa, pois por meio das atividades supracitadas, esse aluno terá que pensar em estratégias pedagógicas que permitam ao seu futuro aluno a superação das dificuldades de compreensão de textos, assim como estará aprendendo a superar as suas próprias dificuldades. Além dessas atividades, o incentivo também ocorre:

- ❖ Por meio de atividades práticas realizadas durante o curso ministrado, em que o professor universitário é o próprio modelo.
- ❖ Por meio da busca de práticas construtivas e diferenciadas para propor aulas de leitura e compreensão de textos.

Nesse contexto, professor e aluno não só trocam saberes, como também buscam respostas para as indagações formuladas e as resolvem por meio de contribuições e experiências de cada um, que por seguinte transformam suas concepções. Acreditamos que discutir a prática e a teoria vivenciada pelos alunos da graduação sobre a concepção de ensino assistida no estágio, por exemplo, em muito contribui para uma atuação consciente.

Há de se convir com Queiróz (2009) que garantir esse momento de discussão permite avanços imensuráveis, pois:

24 “[...] um profissional reflexivo (Schon, 1992), que faz a auto-reflexão constante sobre suas ações;” (QUEIROZ, 2009:5).

25 “[...] um profissional mediador (Vygotsky, 1934), que irá dar suporte para o educando na construção do conhecimento e que permite ao aluno ser sujeito do processo educativo.” (Ibid.:5).

26 “[...] um profissional orquestrador (WINKIN, 1994), que sabe ouvir, dialogar, sabe trazer as vozes para a discussão, assegurando a participação de todos; que planeja com eficiência todas as ações, motivando seus alunos a falar, sendo flexível, aceitando as diferenças e construindo significados. (Ibid.:5).

O processo reflexivo, dessa forma, aparece pela interação entre os fatos e as idéias; significa pensar sobre o objeto que se quer compreender (a própria ação), analisando, assim, suas experiências profissionais seus mecanismos de ação, os fundamentos que o levaram a agir, além de refletir sobre conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, sobre o envolvimento no processo, sobre as razões de ser professor, sobre as posições assumidas. (Ibid.:41).

Neste ponto, é importante resgatar que os pesquisados contribuem para o aprimoramento de compreensão de textos por seus alunos: quando reconhecem a importância de gerir práticas para o alcance dessa meta; quando há uma discussão entre os docentes para encontrar formas de superar os entraves que impedem a compreensão; quando se responsabilizam por promover avanços em seus alunos; quando se preocupam em formar profissionais competentes; quando incentivam seus alunos a buscarem práticas adequadas aos objetivos que se pretende alcançar; e quando discutem e estabelecem uma relação entre a teoria e a prática.

Em qual concepção de ensino embasar-se? Como considerar-se na relação com o aluno? Qual a melhor forma de interagir e intervir durante o ensino e aprendizagem? Como construir o conhecimento? etc. são indagações que devem permear o caminho do professor.

Esse artigo acentua reflexões sobre o aprimoramento da compreensão de textos. Os professores do ensino superior percebem a defasagem na compreensão de textos de seus alunos e atuam para modificar a situação. Eles, também, selecionam conteúdos, procedimentos e metodologias específicos que contribuem para superar a deficiência na compreensão de textos. E, reconhecem que ao mediar o aprendizado, seus alunos são capazes de compreenderem de forma eficaz os textos, por empregarem o conteúdo aprendido.

Todas as reflexões aqui apontadas vêm corroborar que aprimorar a compreensão de texto é uma questão de rever práticas, refletir sobre elas, procurar uma nova forma de executá-las. A leitura possibilita muitos acessos, que só são possíveis pela compreensão. “Diante de tantas funções múltiplas e do seu papel ativo na educação e vida de qualquer indivíduo [...]” (SILVA, 1996:45) faz-se necessário um olhar sempre presente para uma prática que garante aos estudantes, cada vez mais, posicionar-se criticamente perante suas leituras.

### Referências Bibliográficas

Alves, Érica Vaz Domingues. 2008. *Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura*. 101 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Baiarde, Elaine Cristina. 2008. *Leitura e Escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura*. 117 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Bernardi, Marilisa Cardoso. 2008. *Estratégias de ensino da leitura: caminhos para a compreensão global do texto*. 89 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Koch, Ingedore Villaça. 2003. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto.

Koch, Ingedore Villaça e Elias, Vanda Maria. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Queiróz, Sandra Regina de Bitencourt. 2009. *O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica*. 155 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Scarpato, Marta. 2008. As técnicas Freinet como diferentes procedimentos de ensino. In: Carlini, Alda Luiza & Scarpato, Marta (Org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. 2 reim. São Paulo: Avercamp. p. 85-94.

Silva, Ezequiel T. da. 1996. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.

Solé, Isabel. 2007. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed.

### Bibliografia Consultada

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, Gramsci, Antonio. 1978. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 11-30.

Guimarães, Arthur eT aL. 2008. Henri Wallon: o educador integral. *Nova escola*. São Paulo: Compilação v. 1 e 2, n. 19, p. 74-76.

Rios, Terezinha Azerêdo. 2006. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 05, 112-133.

### ELETRÔNICAS

Oliveira, Katya Luciane de; Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. *Compreensão de textos e desempenho acadêmico*. 2006. Pisc. jun. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org>>. Acesso em: 09 setembro 2008, 20:27:25.

Oliveira, Raquel Ávila Maia de; Oliveira, Katya Luciane de. *Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes*. 2007. Pisc. jun. Disponível em: <<http://pepsic.vs-psi.org>>. Acesso em: 25 agosto 2008, 20:35:45.

## EU LEIO-ME, TU LÊS-ME, ELE L... A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Marta MARTINS<sup>27</sup>

**RESUMO:** A intertextualidade é um dos factores essenciais a atender na formação do leitor literário e que se torna imprescindível considerar a partir do momento em que a Didática da Literatura se centrou nas teorias da recepção. Por outro lado, é, frequentemente, através da perspectiva intertextual, que a Literatura para a Infância se renova, oferecendo novos modelos culturais e literários. Paralelamente, para que o leitor se implique e construa significados criticamente, necessita identificar matrizes referenciais que estão na génese e dialogam intertextualmente em novos produtos estéticos. Deste modo, a competência do leitor decorre, para além de outros factores, da sua enciclopédia pessoal e da sua mundividência e da relação estabelecida com as competências que o texto exige para a sua descodificação. Muitas das questões que se colocam a quem lecciona Literatura, e especificamente Literatura para a Infância, no Ensino Superior, na Formação de Professores de Educação Básica, decorrem da problematização que esta comunicação pretende suscitar: O que ensinar? O que seleccionar como prioritário na educação literária? Qual o *corpus* matricial que se considera como cânone comum a todos os níveis de escolaridade incluídos na Educação Básica? Este cânone, a ser proposto, deverá ser comum à formação literária das novas gerações de falantes de Português no mundo? Como compatibilizar as exigências do ensino da literatura com o défice de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior? Como ensinar de forma que os futuros professores não só fiquem aptos a promover e desenvolver a competência literária das crianças, como se tornem sujeitos consumidores entusiásticos de cultura literária? Como, paralelamente, sublinhar o papel da literatura na promoção e defesa de valores civilizacionais, sabendo que deles têm que usufruir primeiro os candidatos a professores, para que os possam vir a promover junto das novas gerações?

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão leitora de textos escritos, Intertextualidade, Formação de Professores, Educação Básica e Ensino Superior

Esta comunicação decorre das minhas preocupações ao nível da docência e da investigação no domínio da Formação de Professores de Educação Básica, onde sou docente de Literatura para a Infância e Juventude, e estas centram-se na constituição de um *corpus textual fundamental de Literatura para a Infância e Juventude*, comum à formação de todos os professores de Educação Básica do espaço lusófono, de forma a constituir uma matriz referencial que seja identificativa da Língua e Cultura Lusófona.

Esta proposta de um cânone lusófono decorre, entre outras, das propostas já enunciadas por Italo Calvino em 1991 e Harold Bloom em 1994.

Em 1994, Harold Bloom publicou *The Western Canon*<sup>28</sup> e a polémica que este livro desencadeou contribuiu em muito para ajudar a reequacionar o papel que a Literatura desempenha na cultura da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, o ensino da Literatura e a promoção e desenvolvimento da competência literária. Independentemente de concordarmos ou não com os critérios por este estabelecidos, é importante ressaltar que o *corpus de clássicos* seleccionado inclui alguns livros da literatura mundial de potencial recepção infantil e juvenil, que são matrizes civilizacionais reclamadas pelos países ocidentais. Temos assim, *As fábulas* de Esopo; *As viagens de Gulliver*, de Swift; e *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, para além de *As mil e uma noites*, de génese oriental. Curiosamente dos ensaios publicados em 1991, por Italo Calvino, na sua obra *Porquê ler os clássicos?*, só constava *Robinson Crusoe* e as obras recenseadas de Dickens e de Mark Twain nem sequer são as de potencial recepção infanto-juvenil. Claro que estes textos, a maioria publicada no séc. XVIII, também são de uma recepção infanto-juvenil discutível, uma vez que exigem para uma leitura no original, uma competência linguística que a maioria das crianças não possui, abrindo caminho

<sup>27</sup> Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto, Portugal) mmartins@esepef.pt

<sup>28</sup> *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

para o conhecimento mediado pelas adaptações e truncagens.

No entanto, a inclusão destes textos nos referentes da literatura ocidental abre espaço para que se considere a possibilidade de reflectir sobre as matrizes tradicionais da literatura para a infância e juventude, bem como sobre os textos contemporâneos de grande circulação na Escola e na família e com aclamada receptividade por parte da crítica literária.

Se pensarmos que a educação literária de crianças e jovens se faz essencialmente através da escola, é necessário que nos preocupemos com a selecção do *corpus* textual que é fornecido aos futuros professores, uma vez que serão eles os mediadores privilegiados deste encontro com a literatura.

Por outro lado, é, frequentemente, através da perspectiva intertextual, que a Literatura para a Infância e Juventude se renova, oferecendo novos modelos culturais e literários. Paralelamente, para que o leitor se implique e construa significados criticamente, necessita identificar matrizes referenciais que estão na génese e dialogam intertextualmente em novos produtos estéticos. Deste modo, a competência do leitor decorre, para além de outros factores, da sua enciclopédia pessoal e da sua mundividência e da relação estabelecida com as competências que o texto exige para a sua descodificação. (ECO, U.1992)<sup>29</sup>.

Muitas das questões que se colocam a quem lecciona Literatura, e especificamente Literatura para crianças e jovens, no Ensino Superior, na Formação de Professores de Educação Básica, decorrem da problematização que esta comunicação pretende suscitar: O que ensinar? O que seleccionar como prioritário na educação literária? Qual o *corpus* matricial que se considera como cânone comum a todos os níveis de escolaridade incluídos na Educação Básica? Este cânone, a ser proposto, deverá ser comum à formação literária das novas gerações de falantes de Português no mundo? Como compatibilizar as exigências do ensino da literatura com o défice de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior? Como ensinar de forma que os futuros professores não só fiquem aptos a promover e desenvolver a competência literária das crianças e jovens, como se tornem sujeitos consumidores entusiásticos de cultura literária? Como, paralelamente, sublinhar o papel da literatura na promoção e defesa de valores civilizacionais, sabendo que deles têm que usufruir primeiro os candidatos a professores, para que os possam vir a promover junto das novas gerações?

Claro que sabemos que as respostas a estas questões terão sempre que estar relacionadas com o contexto histórico em que são produzidas e o ponto de vista e enciclopédia pessoal de quem selecciona e define critérios, e que não se trata de produzir um saber generalizável, mas sim, apenas, de ajudar a traçar um caminho possível, determinado pela circunstância em que é produzido.

É evidente também que não se trata, nesta comunicação, de responder cabalmente a todas as questões aqui enunciadas, mas reflectir sobre elas e apontar algumas possíveis respostas, através de um caminho que se propõe que seja percorrido em conjunto.

A responsabilidade de formar professores de Educação Básica, que poderão vir a ter vários perfis profissionais: Educador(a) de Infância, Professor (a) do 1º ciclo do Ensino Básico (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas), Professor(a) do 2º ciclo do Ensino Básico (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal), impõe que se seleccione um *corpus* literário representativo quer da matriz tradicional, quer da contemporaneidade, no que tem de aceitação pelo público e no que constitui inovação celebrada pelos meios académicos, de recepção potencial por crianças de idades que vão dos 3 aos 14 anos. Creio que este é um problema comum a todos os sistemas educativos e que ganha aqui especial relevância se pensarmos que fazemos parte de um grupo de países que tem a língua e a cultura portuguesa como matriz referencial: Qual o *corpus* matricial da Literatura para a Infância e Juventude, que se considera como cânone comum a todos os níveis de escolaridade incluídos na

<sup>29</sup> ECO, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New-York: Cambridge University Press.

Educação Básica? Este cânone, a ser proposto, deverá ser comum à formação literária das novas gerações de falantes de Português no mundo?

Quais são, então, os textos que nos trouxeram temas e personagens que convivem connosco ao longo da vida e que nos fazem sentir uma reconfortante segurança numa comunidade cultural? Aqueles que nos fazem sentir que temos elos de pertença a uma determinada comunidade, aqueles que remetem para referências culturais comuns e que as palavras que os servem veiculam a mesma dimensão simbólica?

Se pensarmos na matriz tradicional, é importante perceber que o imaginário português, sobretudo na literatura para a infância, é comum à maioria dos países europeus, porque Portugal importou os grandes autores europeus quando a sua literatura para crianças ainda era muito incipiente e hoje, provavelmente, quando nós falamos em clássicos portugueses não nos apercebemos que os clássicos alemães, os franceses e os ingleses, já andam misturados com os clássicos portugueses, porque eles, pelo uso reiterado, são tanto nossa pertença como são, obviamente, de outros países. Quem reconhece, hoje, como apenas pertença da França, *O Capuchinho Vermelho*, *A Cinderela*, *A Bela Adormecida* e *O Gato das Botas*, quando a Alemanha, através dos Irmãos Grimm, ajudou a disseminar estes textos de Perrault e ainda popularizou *A Branca de Neve* e *A Casinha de Chocolate*? Ou, quem reconhece *A Sereiazinha*, apenas como um texto da tradição dinamarquesa, por ter sido escrito por Andersen, ou *O Pinóquio*, de Collodi, como italiano, quando a circulação do texto é simultaneamente oral e escrita e, ainda, sobretudo, veiculada pela indústria cinematográfica, através das versões da Walt Disney? Mesmo o património oral português de que emergem textos como *A História da Carochinha* ou a *História do Macaco de rabo cortado*, é indissociável das várias versões galegas e italianas.

Paralelamente, a presença portuguesa nos países lusófonos disseminou estes textos através da bibliografia exportada e dos manuais escolares, para além dos testemunhos orais. Deste modo, a literatura enquanto expressão de uma civilização não poderá isolar os países lusófonos da grande matriz civilizacional que é a europeia e, curiosamente, dos grandes meios de comunicação e divulgação de que os Estados Unidos são líderes, eles próprios herdeiros do património oral e tradicional europeu, disseminado através da língua inglesa. No entanto, falta investigação para sabermos se actualmente estes textos são efectivamente reconhecidos pelas novas gerações dos países lusófonos e se as metáforas que estes transportam são descodificadas e integradas no quotidiano, em novas situações, garantindo-lhes uma renovada vitalidade.

No que diz respeito às adaptações e recriações dos textos tradicionais de que a actual produção literária para a infância é profícuca, como reconhecer as matrizes e os jogos cúmplices que a cooperação interpretativa desejável deveria propiciar?

Sabemos que para motivar um ensino significativo da literatura, será preciso potenciar os reconhecimentos intertextuais mediante a formação, ampliação e especificação personalizada do intertexto leitor, uma vez que este é o resultado dos diversos graus de assimilação e das formas de percepção que cada estudante/leitor estabelece nas suas aproximações (pessoais, escolares, críticas) ao fenómeno literário. O progressivo incremento de dados e referentes que incorpora o intertexto leitor modifica as sucessivas percepções de distintas obras ou da mesma obra, melhora as habilidades leitoras (MENDOZA, 1996:268-269)<sup>30</sup> e a sensibilidade estética ao potencial criativo de um diálogo entre passado e presente, velhas e novas formas de dizer.

Como desenvolver, então, a perspectiva intertextual, essencial à descodificação de muitos textos contemporâneos como *O Capuchinho vermelho do séc. XXI*, de Luísa Ducla Soares; *O Capuchinho e o lobo*, de António Torrado; *A fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa, se as matrizes tradicionais forem desconhecidas pelos candidatos a professores?

O que seleccionar da literatura tradicional estrangeira para a Infância? *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carrol;

<sup>30</sup> Cf. *El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura*. In *Signo*, 5. Madrid: Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

*A ilha do Tesouro*, de Stevenson; *As viagens de Gulliver*, de Swift? *As aventuras de Pinóquio*, de Collodi? E o que dizer de *O Sítio do Picapau amarelo*, de Monteiro Lobato e de tantos outros textos lusófonos de igual mérito, mas insuficientemente conhecidos, mesmo nos meios académicos?

Quanto à literatura contemporânea, que escritores e que textos poderemos considerar como indispensáveis à formação de um cânone? No caso português, tratar-se-ia de textos como *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen; *O Veado florido*, de António Torrado; *O palhaço verde*, de Matilde Rosa Araújo; *Rosa, minha irmã Rosa*, de Alice Vieira, uma vez que correspondem aos livros mais vendidos, com inclusão nos manuais escolares e todos pertencentes a escritores premiados, largamente louvados pela crítica académica? Seria urgente proceder-se a uma definição de critérios.

No que diz respeito aos livros de escritores lusófonos com grande presença e recepção no público português, textos como *A Girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa; *O gato e o escuro*, de Mia Couto; *A avódezanove e o segredo do soviète*, de Ondjaki, já deverão integrar o *corpus* da Literatura Portuguesa para Crianças, na Formação de Professores ou deverão integrar o corpus de literatura estrangeira contemporânea, ao lado de *O Príncipezinho* de Saint- Exupéry e *O Senhor dos anéis* de Tolkien? Todos os escritores lusófonos não deveriam fazer parte de um *corpus* comum? Referenciam-se todos estes títulos e outros tantos e analisam-se apenas alguns? Quais? Mais uma vez, com que critérios?

Propõe-se, pois, que saia deste fórum um grupo de trabalho constituído por representantes de todos os países de língua oficial portuguesa que defina critérios de selecção e que selecione um *corpus* de autores com obra destinada à infância e juventude, considerados como mais representativos em cada um dos países. À selecção destes escritores dever-se-ia juntar a selecção de textos de recepção potencial infantil, considerados como matriciais na cultura de cada um dos países e de cinco textos estrangeiros que sejam de conhecimento generalizado e que já façam parte das referências da cultura infanto-juvenil de cada país.

O número não deverá ser ambicioso, para que o número de obras a conhecer não seja demasiado extenso e inviabilize o projecto.

Se recordarmos o novo conceito de património cultural, subjacente à Convenção do Conselho da Europa, de Outubro de 2005, onde o valor do património aparece ligado à memória, à herança material e imaterial, à preservação do património herdado na sua relação com a criação contemporânea, parece-nos fundamental identificar o património literário com que crescemos e que continuamos a construir e que deveremos legar às nossas crianças e jovens.

Se os Países de Língua Oficial Portuguesa, no âmbito do SIMELP, propuserem a definição de um *corpus* literário fundamental comum, que faça parte integrante da Educação Literária de cada um dos países e seja integrado nos manuais escolares, e inserido nos currícula da formação de professores, estarão a fortalecer os laços que os unem e a construir um futuro em que, parafraseando Fernando Pessoa, a Pátria comum seja mesmo a definida pelas fronteiras da Língua Portuguesa.

A Sociedade do Conhecimento exige o entendimento da diversidade, da aprendizagem, da criatividade, da sensibilidade artística, a capacidade de cada nova geração de acrescentar valor à riqueza que recebe das gerações anteriores. A cultura como realidade viva, liga a memória à modernidade. Eis por que razão é indispensável preservar e dar novo alento a um elo das culturas da língua portuguesa, como a cultura literária, e, dentro desta à que forma as novas gerações de falantes da língua portuguesa no mundo, a que valoriza a dimensão estética da língua, potenciando a relação emocional com a tecitura do discurso: a literatura infanto-juvenil.

Termino com as palavras de Guilherme d'Oliveira Martins: "A história, a literatura, as artes, tudo o que signifique memória e criação, entre herança e contemporaneidade, entre património material e imaterial, tudo o que represente enriquecimento da nossa língua comum (e da sua capacidade inovadora e inventiva) ou intercâmbio entre as nossas

culturas e o seu património comum obriga a um trabalho consistente e continuado". Há, pois, que favorecer o diálogo que encurta a nossa distância e favorece a nossa proximidade. Para que o verbo ler seja conjugado em interacção com a construção da lusofonia que aqui nos traz. Espero que vos tenha motivado para o trabalho que vos proponho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BLOOM, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

CALVINO, Italo (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema

CERRILLO, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ECO, U. (1983). *Lector in Fabula - a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença.

HUNT, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.

LOPES, João Teixeira e ANTUNES, Lina (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: IPLB.

LLUCH, Gemma (2007). *Invenção de una tradición literária (de la narrativa oral a la literatura para niños)*. Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha.

OLIVEIRA MARTINS, Guilherme d'.(2009). "Um elo das culturas da língua portuguesa". Lisboa. *Jornal de Letras*, nº 1000.

SHAVIT, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho

MENDOZA F.,A. (2008), (Coord). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona : Horsori Editorial.

YVANCOS, José Mª Pozuelo (1996). Canon: estética ou pedagogia? In *Ínsula*, 600

## DA LITERATURA AO CONTEXTO: UMA SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

OLIVEIRA, Paula Patrícia Santos<sup>31</sup>

**RESUMO:** O presente artigo explana sobre a experiência exitosa dos graduandos do II Período de Letras-Português/NEAD/UNIT em quinze escolas públicas de Sergipe. Os acadêmicos apresentaram obras literárias, aos alunos da educação básica (do 6º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio). Enfatizando, através de fantoches, dramatizações, explanações, cordéis, recitais e muita criatividade a importância de autores e obras brasileiras, sua contribuição para a literatura e primordialmente a contextualização da crítica social que as obras abordam, fazendo assim uma correlação com a sociedade atual. Sob a orientação da disciplina Produção de Texto II e em interdisciplinaridade com as disciplinas de Pesquisa I e Psicologia da Educação, os acadêmicos tiveram uma experiência singular na construção prática do conhecimento e efetiva interação com os referenciais teóricos abordados durante o período estudado. Levando os futuros professores ao “chão da Escola”, objetivou-se difundir a Literatura Brasileira, nos mais vários contextos sociais e incentivar, cerca de seiscentos alunos da educação básica ao hábito da leitura e da prática textual. Destaca-se nessa ação o diálogo dos acadêmicos com os textos e dos textos com os alunos visitados, construindo um “circulo virtuoso,” mostrando aos receptores do projeto os elementos históricos, políticos, sociais, regionais e estilísticos importantes para a compreensão do cotidiano. Os alunos das unidades visitadas conheceram/relembrou autores e obras do nosso cânone literário, discutiram sobre a leitura prazerosa como propulsora do saber e refletiram acerca de suas identidades culturais. Buscou-se analisar e interpretar as obras escolhidas relacionando os textos com a realidade de cada instituição visitada. Os resultados obtidos foram refletidos não só nas comunidades escolares visitada, mas de forma significativa, nos acadêmicos, que através do contato com as obras literárias e suas temáticas e com outros níveis de escolaridade e modalidade, sensibilizaram-se quanto à primordial essência do ser letrado - o gosto pela leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Interdisciplinaridade; Incentivo à leitura; Práticas pedagógicas; Educação.

### 1. Introdução

A construção de uma prática pedagógica está diretamente ligada à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamenta as relações cotidianas. Repensar essa prática tendo a realidade como referência, significa criar um movimento constante de construção, reconstrução e desconstrução (Gadotti, 1994). A consciência, a inteligência e a criatividade precisam ser compreendidas como algo a ser formado e desenvolvido, e desta feita podemos compreender nosso papel de educador. Posicionando e norteando nossa visão a favor da integração, teremos a dimensão de nosso trabalho, pois o conhecimento não está apenas no sujeito, não está no objeto, mas na realidade produzida pela sociedade.

A relação entre educação e sociedade é alvo de uma transformação contínua, que influencia os modelos vigentes. O desenvolvimento da educação guarda estreita relação com o desenvolvimento da sociedade, e vice-versa. É através do conhecimento que o homem adquire meios para compreender e transformar a realidade material (natureza) e a sociedade em que vive, tornando-se apto a exercer sua cidadania.

Os textos literários e suas várias temáticas sociais – temas ligados à seca, à vida urbana, à violência, às relações do poder entre grupos sociais, aos conflitos entre campo e cidade, entre gerações, ao convívio entre as pessoas, entre outros podem gerar o interesse e o desejo de buscar respostas. Portanto um projeto que envolve literatura e realidade pode ser bastante significativo para a sociedade porque movimenta seus próprios valores.

<sup>31</sup> Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-Graduada em Gestão e Planejamento Educacional. Pós-Graduada em Docência e Tutoria em EaD. Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação. Professora-Tutora da Universidade Tiradentes/ Departamento de Letras-Português. Rua. José Pacheco, 485. Conj. Sol Nascente. Bairro Jaboatiana. CEP: 49095190 Aracaju – Sergipe – Brasil e-mail: paulapatso@gmail.com - paulapatricia.oliveira@seed.se.gov.br

Para tanto é necessário compreender a função social dos textos literários. A linguagem deve ser trabalhada numa perspectiva sociointeracionista, uma vez que “não há linguagem no vazio”, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social. Assim, a linguagem literária permeia o conhecimento e as formas de conhecer; o pensamento e as formas de pensar; a comunicação e as formas de comunicar; a ação e as formas de agir (Terra & Nicola, 2004).

Na mesma linha, o poeta americano Ezra Pound (1991) afirma que “práticas textuais é literatura e ambas são carregada de significados. Grande literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível”. Mas o poeta nos lembra que “a literatura e suas práticas textuais não existe no vácuo. As obras literárias têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência como obra literária. Essa é a sua principal utilidade”. Assim, podemos inferir que trabalhar as obras literárias em coletividade sustenta e perpetua a arte da linguagem e possibilita a propagação de sujeitos-agentes interagindo com as práticas literárias de forma prazerosa e contextualizada com as mudanças vigentes.

“A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir, de forma específica, o pensamento”, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação – Ensino Médio. Nesse sentido, os acadêmicos devem ser levados a compreender e usar a língua materna como instrumento gerador de significação da contextualização do mundo e integrar este instrumento à sua própria identidade, interagindo o conhecimento com a sociedade. Se pensarmos que a sociedade em que vivemos faz parte de um longo processo literário-histórico-social, não podemos sonegar a ela a oportunidade de conhecer as diversas formas de análises textuais a partir das obras literárias e discutir seu contexto nas diversas situações que a vida nos apresenta.

Partindo destes pressupostos teorizamos a proposta de levar os nossos acadêmicos para os interiores da educação, ou seja, o próprio “chão da educação” que é a escola, para que em contato direto com alunos da escola básica, pudessem exercitar a arte de práticas textuais e interpretá-las, segundo suas análises de visão de mundo contextualizado. Entendemos que na prática, o papel da educação é mais significativo quando todos os agentes estão interagindo objetivando o conhecimento, deste modo, em particular, destacamos o significativo papel da Literatura e suas áreas afins. O que se propôs neste material foi considerar a importância da contextualização de uma obra literária, permitindo um contato mais sensível, de tal modo que a análise de um texto torne possível alguma reflexão sobre modo de encarar o mundo e a realidade. O que destacamos nesta proposta é o diálogo dos acadêmicos com os textos e por sua vez dos textos com os alunos das escolas visitadas. As leituras das obras literárias constituíram o ponto de partida e o ponto de chegada para o incentivo da arte de ler, fazendo com que todos apreendessem prazerosamente, de forma lúdica e dinâmica, que as obras literárias utilizam elementos históricos, políticos, sociais e estilísticos para a sua compreensão prática.

Todo o trabalho teve como objetivo maior difundir a Literatura Brasileira, nos mais vários contextos sociais, levando à comunidade visitada, além de conhecimento e interação, o incentivo à leitura e à prática textual.

### 2. Metodologia

Os alunos da Licenciatura em Letras-Português/PROEAD/UNIT (Campus-Centro), em consonância com a Disciplina Produção Textual II e em interdisciplinaridade com as disciplinas de Pesquisa I e Psicologia da Educação, durante todo II Período, apresentaram obras literárias aos alunos da educação básica (5ª série ao 3º ano do ensino médio) das escolas (selecionadas pelos acadêmicos) da Rede Pública - municipal, estadual e/ou federal - de Sergipe, enfatizando a importância do autor, da obra, sua contribuição para a literatura e primordialmente a contextualização da crítica social que a obra aborda, fazendo assim uma co-relação com a sociedade atual.

Os 67 alunos, divididos em Turmas “A e B”, totalizando 15 grupos selecionaram suas obras literárias para o objeto de sua pesquisa, escolheram as instituições de ensino público e focalizaram as obras literárias de acordo com a faixa etária,

série/ano e nível de compreensão dos alunos. Mediante apresentação oficial, expedida pela Coordenação do Curso de Letras-Português-EAD, os grupos agendaram com a comunidade escolar o dia e horário da apresentação das atividades.

As apresentações seguiram os critérios de objetivos, competências e habilidades predeterminados nos encontros presenciais da Disciplina Produção de Texto II. As orientações, discussão das idéias, construção dos projetos de pesquisa, tematização das obras selecionadas, e o planejamento foram desenvolvidos nos encontros presenciais das disciplinas de Produção Textual II, Pesquisa I e Psicologia da Educação, aos sábados, nos plantões quinzenais e durante os encontros semanais dos grupos de estudos. As obras Literárias sugeridas foram tematizadas de acordo com a faixa etária, série/ano e nível de compreensão dos alunos. De acordo com a criatividade de cada um, cada grupo de estudo ficou livre para ousar, nas mais variadas formas de tecnologia e dramatizações, a fim de atender o proposto neste projeto.

Foi de fundamental importância a elaboração do Projeto de Pesquisa de cada grupo, ressaltando como foco a Leitura, para tanto, os mesmos foram orientados na disciplina de Pesquisa I e utilizaram como subsídios a teoria da Psicologia da Aprendizagem abordada nos encontros da disciplina Psicologia da Educação, além do foco de teorias acerca da leitura e escrita.

No quadro a seguir constam as leituras abordadas pelos grupos, bem como as escolas receptoras do projeto-ação.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO	OBRAS LITERÁRIAS
1- E. M. de Ensino Fundamental Profº Diomedes Santos Silva Bairro Santa Maria – Aracaju/SE	Memórias Póstumas de Brás Cubas Autor: Machado de Assis
2- Escola Salesiana de Ensino Fundamental São Domingos Sávio	A árvore que dava dinheiro Autor: Domingos Pellegrini
3- Escola Estadual Profª Maria Hemina Caldas Nossa Senhora do Socorro/SE	Ou Isto ou Aquilo – Uma palmada bem dada Autor: Cecília Meirelles
4- Escola de 1º Grau Ofenísia Freire Bairro Farolândia – Aracaju/SE	Senhora Autor: José de Alencar
5- Escola E. Jackson de Figueiredo Rua Maruim - Centro – Aracaju/SE	Diva Autor: José de Alencar
6- Escola Estadual Olavo Bilac Bairro Santos Dumont – Aracaju/SE	Adão e Eva no Paraíso Autor: Eça de Queirós
7- Colégio E. Irmã Maria Clemência Capela /SE	Um Apólogo Autor: Machado de Assis
8- Escola M. Maria Isabel Siqueira Povoado Bomfim – Divina Pastora/SE	Reinações de Narizinho Autor: Monteiro Lobato
9- Colégio E. Senador Leite Neto Bairro Grageru – Aracaju/SE	De Virgulino à Lampião Autores: Vera Ferreira e Antonio Amaury
10- C.E.Pres.Emilio Garrastazu Médici Bairro Luzia – Aracaju/SE	Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias Autor: Ruth Rocha
11- Colégio Estadual 24 de outubro Bairro Siqueira Campos – Aracaju/SE	O Auto da Compadecida Autor: Ariano Suassuna
12- Colégio Estadual Petrônio Portela Bairro Farolândia – Aracaju/SE	Romeu e Julieta (obra adaptada) Autor: Ruth

13- Colégio E. Hamilton Alves Rocha	Morte e Vida Severina – auto de natal Pernambucano Autor: João Cabral de Melo Neto
14- Escola E. José Alencar Cardoso Bairro Bugio – Aracaju/SE	Dom Casmurro Autor: Machado de Assis
15- Colégio E. Gonçalo Rollemberg Bairro Grageru – Aracaju/SE	O Imperador da Ursa Maior Autor: Carlos Eduardo Novaes

Quadro 1 – Leituras abordadas e escolas receptoras do projeto-ação

### 3. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino. Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação ou de elucidação de aspectos não distinguidos. Dentro desta teoria, a disciplina Produção Textual II buscou integrar as disciplinas de Pesquisa I e Psicologia da Educação para a efetivação promissora deste projeto-ação.

#### 3.1. Produção textual ii

Para Oliveira (2005), a literatura é campo fecundo para as práticas textuais e forte norteador das funções sociais da sociedade. Assim sendo, consideramos os seguintes aspectos:

##### Linguístico-literário

- Conhecimento do autor e da obra literária – importância para a Língua Portuguesa e a linguagem literária;
- Identificação da função social da obra;
- Contextualização da obra e co-relação com a atualidade;
- Discussão das temáticas que a obra pode desencadear;

##### Contexto sócio-cultural

- Incentivo à leitura e a arte de escrever;
- Interesse pela valorização das identidades culturais;
- Reflexão acerca das mazelas sociais.

#### 3.2. Pesquisa i

De acordo com Bezerra (2005), os processos metodológicos de elaboração, execução e avaliação dos projetos são fundamentais para que se chegue a resultados satisfatórios. Diante desta afirmação os grupos de estudos analisaram:

- A identificação da natureza do trabalho docente em relação à pesquisa e ao desenvolvimento do nosso estado, no que tange às escolas públicas;

- A construção do conhecimento e transformação da realidade educacional;
- A distinção das interfaces das abordagens qualitativas e quantitativas dos projetos;
- O conhecimento do rigor metodológico e das normas da ABNT, imprescindíveis à investigação docente;

### 3.3. Psicologia da educação

Teorizando sobre o fato de que o estudo do conhecimento desenvolve uma significativa função de acordo com as experiências humanas na construção de sua própria aprendizagem (Souza, 2005), tornou-se necessária a intervenção nas seguintes proposições:

- Oferecimento de subsídios para que o ato educativo alcance plenamente seu objetivo;
- Informações que as pesquisas psicológicas oferecem, de acordo com as várias teorias, acerca do comportamento humano para tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem;
- Conceituação da aprendizagem e importância que a mesma tem na vida do homem;
- Relação do sentimento de iniciativa, produtividade e integridade que o projeto de pesquisa pode oferecer.

### 4. Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem busca uma mudança cognitiva e comportamental. Uma vez que as avaliações de um projeto que visa à construção do conhecimento e a integração com a sociedade são complexas e nem sempre imediata, não seria pertinente aclarar, num curto espaço de tempo, a sensibilização refletida em nossos acadêmicos e pela comunidade escolar visitada, todavia necessitamos de instrumentos que verifiquem em que medida estas sensibilizações aconteceram.

Essa forma de avaliação processual e reiterada foi realizada por meio da aplicação das atividades sugeridas neste projeto e pelos instrumentais elaborados nas disciplinas de Produção Textual II, Pesquisa I e Psicologia da Educação. Porém foi de fundamental importância a motivação dos acadêmicos para a concretização das propostas. Esse aspecto, talvez foi mais importante do que o produto final obtido. A necessidade e o prazer de aprender, refletir, problematizar, buscar respostas e repassar àqueles que precisam, superam obstáculos e modificam os modos de agir, ver, pensar e sentir o mundo, muito além dos muros da universidade.

Uma vez encerradas todas as atividades de elaboração e desenvolvimento, os grupos apresentaram o Projeto de Pesquisa para as Professoras-Tutoras responsáveis pelo trabalho interdisciplinar num espaço coletivo onde as duas turmas (A e B) puderam socializar os resultados.

Focalizando o eixo da Interdisciplinaridade a avaliação foi apresentada observando rigorosamente os seguintes aspectos, evidenciados na tabela a seguir:

PRODUÇÃO TEXTUAL II	PESQUISA I	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM
Tematização das Obras Literárias;	Delimitação da Pesquisa (escolha do Tema);	Fundamentação teórica acerca da Psicologia da Aprendizagem;

Aferição das habilidades e criatividade dos alunos ao apresentar as temáticas das obras;	Elaboração Metodológica do Projeto de Pesquisa;	Aferição da aprendizagem, motivação e das práticas pedagógicas utilizadas nas apresentações;
Aferição das intervenções dos alunos quanto a função social que a obra estabelece;	Perspectiva e ética do acadêmico-pesquisador;	Aferição da construção de valores acerca da identidade sociocultural e do desenvolvimento humano;
Relatório;	Abordagens qualitativas e quantitativas;	Instrumental de entrevista.
Registro Fotográfico;	Apresentação do Projeto Escrito	
Abertura para auto-avaliação dos grupos de estudos.		

Quadro – 2 Aspectos da interdisciplinaridade

### 5. Resultados alcançados

Em um mundo em que o volume de conhecimentos multiplica-se a cada segundo, a universidade deixou de ter o papel detentor e transmissor do conhecimento produzido e passou a ensinar a aprender a aprender, conferindo também ao acadêmico um papel dinâmico na busca pelo conhecimento. A educação a distância, vem trilhando este caminho de forma pertinente, evidenciando a facilitação da evolução do conhecimento – individual ou da humanidade – com um propósito progressista e interativo, através do confronto com a realidade. O processo educacional não está circunscrito unicamente à razão, mas deve utilizar-se das múltiplas inteligências como formas de interpretação e expressão desta realidade, neste sentido o projeto-ação desenvolvido alcançou os seguintes resultados:

Das Instituições Visitadas:

- Foram visitadas 15 unidades (anexo – registro fotográfico) de ensino da rede pública, onde cerca de 600 alunos da educação básica (ensino fundamental e médio), conheceram/relembrou autores e obras do nosso cânone literário, discutiram sobre a leitura prazerosa como propulsora do saber e refletiram acerca de suas identidades culturais.

Dos Acadêmicos:

- Os 67 acadêmicos do curso de Letras-Português analisaram e interpretaram as obras escolhidas relacionando os textos com a realidade de cada instituição visitada, aplicaram as tecnologias de comunicação e da informação para caracterizar as obras e contextualizaram o universo sociocultural da época em que a obra foi escrita com a atualidade.
- Difundiram a Literatura Brasileira e promoveram sensibilizações quanto à importância da leitura e da produção textual.

### Conclusão

Os resultados obtidos foram refletidos não só na comunidade escolar visitada, mas de forma significativa, nos acadêmicos que através do contato com as obras literárias e suas temáticas e com outros níveis de escolaridade, sensibilizaram-se quanto à primordial essência do ser letrado - o gosto pela leitura. Assim, acadêmicos e alunos transitaram pela percepção da leitura epistemológica passando pelas etapas de sensação – o estímulo provocado pelo meio, estabelecendo a relação entre obra, autor, função social, interação, construção e repasse do conhecimento; a percepção – em que todos, acadêmicos e alunos organizando e interpretando suas sensações, analisaram o objeto que chamou sua atenção

e se envolveram; a compreensão – onde há a apropriação intelectual, e através dela se descobre as características ou propriedades específicas de cada tema abordado na obra selecionada; construção dos conceitos – apreenderam que todos devem ser responsáveis pela verbalização e repasse das informações adquiridas, passando a co-relacionar sua realidade com os mais variados contrastes sociais inferidos pela leitura da obra; a argumentação – produção do processo mental que relaciona, de forma lógica, vários conceitos, desenvolvendo a consciência crítica, estabelecendo relações, formulando hipóteses, propondo problemas e soluções; o discurso – em que o encadeamento do raciocínio permite expressar a realidade, utilizando as mais variadas formas de expressão (dramatização, oratória, painéis, textos escritos, cartazes etc) até chegar à transformação científica – onde acadêmicos e alunos das comunidades visitadas interagem com a realidade interpretando-a e refletindo-a de acordo com as abordagens teóricas e de praticidades desenvolvidas ao longo desta proposta.

### Referências Bibliográficas

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. *Pesquisa em Educação I*. Aracaju: UNIT, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: TA. Queiroz, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Pensamentos Pedagógicos Brasileiros*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: L. Chiappini (Coord.) *Aprender e ensinar com textos (Dos alunos)*, vol. 1, São Paulo: Cortez, 1997.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias*, 15. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Nádía Maria de. *Produção Textual II*. Aracaju: UNIT, 2005.

POUND, Ezra. *A arte da Poesia - ensaios escolhidos*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

SOUZA, Elizânea Barreto de. *Psicologia da Educação*. Aracaju: UNIT. 2005.

TERRA, Ernani, José de Nicola. *Português de Olho no Mundo do Trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004.

### ANEXOS – REGISTRO FOTOGRÁFICO



Fig.1 Colégio Est. Irmã Maria Clemência



Fig.2 Escola Estadual Olavo Bilac



Fig.3 Colégio Estadual Emilio G. Médici



Fig.4 Colégio Estadual 24 de Outubro



Fig.5 Colégio Est. Petrônio Portela



Fig.6 Colégio Estadual Sen. Leite Neto



Fig.7 Colégio Est. Hamilton Alves Rocha



Fig.8 Escola Mª Isabel Siqueira

### ECOS DA LEITURA: DIALOGISMO E POLIFONIA EM “O JOGO DO CAMALEÃO”

Renata Cleire Chagas Nascimento ([renatacleirecn@gmail.com](mailto:renatacleirecn@gmail.com))

As instituições de ensino da Rede Estadual do Estado de São Paulo passam por um período de transição, a promoção automática, que permite ao aluno mudar de série pensando em sua auto-estima, e, que houve evolução e aprendizagem durante o um ano de estudo, de certa forma tem dificultado, entre outras coisas, na formação de alunos leitores. Neste trabalho, um estudo de caso, possibilitamos trazer observações feitas e metodologias aplicadas com alunos de 9º ano da região Centro-Oeste da capital paulista. O objetivo deste é de refletir sobre a prática docente dos profissionais de língua portuguesa e leitura, de acordo com o *corpus* observado. O incentivo, o hábito e o acesso à leitura, foram considerados de acordo com Freire (1989), o qual visa relacionar a importância da leitura com o contexto em que o leitor está inserido partindo de seu conhecimento de mundo. A partir dessas considerações apresentar ao alunos os vários tipos de textos chegando ao texto literário. A obra de Marçal Aquino – *O jogo do Camaleão* – (2003), foi escolhida por ser literatura infanto-juvenil atual, de um escritor paulista consagrado que recebeu o Prêmio Jabuti em 2000. Além de escritor, Aquino, é roteirista de cinema. Dentre seus filmes um dos mais conhecidos é *O cheiro do ralo*. Observou-se a prática de leitura do texto literário a partir das concepções de Wolfgang Iser (1983), representante de uma das vertentes da estética da recepção, a qual valoriza os efeitos potenciais do texto pode-se constatar que existem possibilidades de desenvolver um trabalho que envolva docente e discente no jogo da leitura. Para análise dos efeitos produzidos pelo texto, nos valem dos conceitos de dialogismo e polifonia que, segundo Mikhail Bakhtin (1992), se manifestam na orientação da linguagem para o outro e na forma de uma organização estética aberta à multiplicidade de pontos de vista.

### A RELAÇÃO ENTRE PALAVRAS E CONHECIMENTOS DE MUNDO NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Lucielen PORFIRIO<sup>32</sup>

**RESUMO:** Para que o processo de interpretação textual ocorra, o texto deve ser a base para que o leitor, num processo que envolve conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo (Kleiman, 2002; Kato, 1995; Koch, 2006), estabeleça uma interação com o autor e construa sentidos. Assim, com o intuito de encontrar as informações textuais, o leitor desenvolve um processo cognitivo que parte, minimamente, do linguístico, passa pela construção de sentidos e utilização de conhecimentos prévios, e volta para o texto a fim de que os sentidos sejam checados e enfim reconstruídos. Sabe-se que as palavras de um texto não são selecionadas aleatoriamente pelo autor, ao contrário, ele as escolhe criteriosamente para que transmitam determinados objetivos ao leitor. Há uma relação semântica mantida entre elas, o que permite a construção da coerência (Koch, 2006). No entanto, as palavras isoladas, e seu conhecimento semântico, sintático e textual não podem fornecer sentidos completos sobre o texto. Elas também se relacionam àquilo que nós já conhecemos sobre o mundo em que vivemos e que são armazenados nos chamados esquemas mentais (Dijk, 1977; 1983; 2002; Koch, 2006). Tais esquemas são constantemente ativados durante o processo de leitura e entram em interação com o conhecimento linguístico e textual para que se possa fornecer sentidos gerais para o texto. O intuito desse trabalho é analisar como alunos/leitores de ensino médio percebem em algumas palavras, mais especificamente as palavras chave (Cavalcanti, 1989), a focalização do sentido global dos textos propostos para leitura, impondo a elas significados textuais e destacando nelas seus conhecimentos prévios como forma de estratégia de interpretação textual (Solé, 1998). Para tanto, trabalha-se com alunos de terceiro ano do ensino médio na cidade de Cascavel-PR no sentido de retirar dos textos propostos as ditas palavras chave e analisar a maneira pela qual essas palavras aparecem como foco de sentido textual na visão dos leitores.

**PALAVRAS CHAVE:** Interpretação textual; palavras-chave; sentidos; conhecimento prévio.

### Introdução

Compreender um texto significa identificar e produzir sentidos a partir de um código linguístico, perceber e formular as ideias ali expostas. Para que o leitor consiga interpretar um texto adequadamente, é necessário que desenvolva um trabalho cognitivo que abranja aspectos linguísticos, textuais, extralinguísticos, entre outros. Ainda, para que o leitor seja realmente ativo no processo da leitura, ele precisa confrontar os conhecimentos trazidos no texto com os conhecimentos já adquiridos.

Sabe-se que o processo de interpretação depende de uma intensa interação entre leitor, autor e texto (Kleiman, 2002, Cavalcanti, 1989). No que diz respeito ao leitor, é da sua competência decodificar o texto, localizar as pistas deixadas pelo autor e formular representações mentais sobre quais as informações ali contidas. Nesse processo, o leitor levanta hipóteses, faz inferências, ativa seus conhecimentos prévios e os aplica sobre a manifestação textual, na tentativa de compreendê-la. Por meio da identificação das escolhas lexicais do autor, o leitor deve reconhecer quais são as ideias ali reveladas, e assim ser capaz de fazer uso delas para formar o seu próprio conhecimento. É o que acontece quando o leitor escolhe interagir com determinadas palavras do texto, as chamadas palavras-chave, para focalizar nelas sentidos textuais.

Identificar e analisar as funções das palavras chave dentro do texto constitui-se como elemento importante para o processo interpretativo uma vez que as palavras contribuem, por meio de suas propriedades intrínsecas, para o significado das unidades mais complexas, como, por exemplo, as sentenças (Ullmann, 1964). Mais ainda, tais sentenças não acontecem aleatoriamente, mas estão inseridas em uma realidade sócio-política-cultural (Koch, 2010).

<sup>32</sup> Doutoranda em Letras/ Linguística pelo programa DINTER - UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Rua Ramon Chrunn, 292 CEP 85813-130 Cascavel - PR. [lucielenporfirio@hotmail.com](mailto:lucielenporfirio@hotmail.com)

O objetivo do presente trabalho é discutir, mesmo que de forma ainda inicial, a maneira como a seleção de palavras chave em um determinado texto é capaz de refletir sentidos textuais e auxiliar o aprendiz na interação com o autor via texto. Trata-se, assim, das bases necessárias para interpretar um texto de forma mais genérica, do conceito de palavras chave e suas características e da forma como o leitor utiliza seu conhecimento de mundo ou esquemas mentais durante o processo de interpretação. Na sequência, utiliza-se os dados produzidos durante o processo de leitura por uma turma de ensino médio de uma escola pública da cidade de Cascavel – PR para discutir as formas pelas quais as palavras chave selecionadas pelo leitor servem de âncora para suas interpretações.

## 1. O processo de leitura e interpretação

Num aspecto mais geral, quando se fala em leitura, imagina-se um texto escrito que precisa ser decodificado e compreendido. No entanto, a leitura compreende uma série de aspectos complexos que envolvem questões cognitivas – e, portanto, individuais – linguísticas e extralinguísticas. Neste sentido, a leitura não pode ser vista como um processo passivo em que o autor deixa uma informação “X” a qual o leitor recupera facilmente a partir do contato com o texto. Há um processo interativo no ato de ler, isto é, há diferentes tipos de conhecimento do leitor que interagem de forma constante com o que vem da página para chegar à compreensão.

Tais conhecimentos são ditos prévios porque são experiências que vão sendo armazenadas ao longo da vida do leitor. Em outras palavras, estes seriam todos os conhecimentos armazenados com o tempo e que compreendem os conhecimentos linguístico, textual e de mundo (Kato, 1999; Kleiman, 2002; Koch, 2002; Beaugrande & Dressler, 1981).

Por conhecimento linguístico, entende-se tudo o que sabemos sobre a utilização da língua, tais como, o léxico, a organização das palavras, a pronúncia, a grafia, ou seja, os conhecimentos sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos. Tais conhecimentos são fundamentais para possibilitar a leitura, e de acordo com um maior ou menor nível desse conhecimento, o leitor ganha facilidade para processar o código agrupando as unidades linguísticas em fatias de informação. Para Kleiman (2002):

O conhecimento linguístico desempenha papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. (Kleiman, 2002: 15)

Os conhecimentos linguísticos possibilitam, assim, o acesso ao texto e o agrupamento das informações ali presentes, porém não são os únicos que entram em ação durante o processo da leitura.

O conhecimento relacionado aos tipos textuais, seus gêneros, sua organização e seus elementos constitutivos também são armazenados na mente ao longo da interação do leitor com o código escrito e são chamados de conhecimentos textuais. Por exemplo, a organização dos elementos que compõem um texto, como a relação de causa e efeito, ou a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão podem ser chamados de conhecimentos textuais. Quando há a falta dos conhecimentos textuais por parte do leitor, ele vai, provavelmente, ter maior dificuldade de encontrar uma determinada informação textual.

Já o terceiro tipo de conhecimento prévio é o conhecimento de mundo (ou enciclopédico) que trata daquilo que trazemos armazenado sobre os fatos gerais da comunidade da qual fazemos parte. São conhecimentos genéricos que permitem formar estruturas de conhecimentos do que é possível ou não acontecer em determinadas situações do nosso convívio. Tais conhecimentos são de natureza extralinguística, sendo armazenados pelo leitor e possibilitam ou não o contexto de frases em um determinado texto.

Para que o conhecimento de mundo seja mais facilmente acessado pelo leitor, alguns autores explicam que é necessário

ativar o que se chama de esquemas<sup>33</sup> (Koch, 2009; Kato, 1999; Kleiman, 2002). Esse conceito se relaciona a entidades conceituais que correspondem a uma série de situações ou eventos típicos em determinada ocorrência. Kato (1999) conceitua o termo como sendo “pacotes de conhecimento estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Eles ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de interrelações que podem ser sucessivamente ativadas” (Kato, 1999: 52). Isto quer dizer que os esquemas auxiliam a ativar na mente aquilo que normalmente acontece na comunidade linguística da qual o leitor faz parte, e é a partir deles que se pode realizar inferências extralinguísticas.

Todos os tipos de conhecimentos relatados acima interagem durante a leitura para dar um sentido ao texto. Isto quer dizer que o acesso a somente um dos conhecimentos não garante a compreensão geral no texto, muito embora influa nela. Nas palavras de Kleiman (2002):

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência que se dá como recorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (Kleiman, 2002: 25)

Vê-se assim que a leitura é um processo subjetivo em que o leitor traz toda a sua carga de conhecimentos para uma relação interacional com o texto, na qual os sentidos são construídos. Pode-se dizer que os conhecimentos prévios se tornam o princípio da atividade de construção de sentidos. Ainda, para que se possa ler um texto adequadamente, o leitor precisa lançar mão de seus conhecimentos prévios e por vezes ter controle sobre aquilo que lê. Ele utiliza estratégias para a sua própria leitura e uma delas pode estar relacionada à utilização de palavras-chave que refletem sentidos textuais ou de sentenças.

## 2. As palavras chave

Viu-se até aqui que as relações linguísticas presentes em um texto tornam-se cruciais para que o leitor possa estabelecer uma interação com o autor por meio da página escrita, estabelecendo para ela sentidos. Assim, as palavras e suas relações com os demais itens selecionados pelo autor na construção textual contribuem para a interpretação que se estabelece. Mas de que maneira algumas palavras de um determinado texto se destacam nessa relação linguística e auxiliam na interpretação?

Chega-se, então, ao conceito de palavras-chave (ou itens lexicais chave – Cavalcanti, 1989), as quais são capazes de tecer fios semânticos e funcionar como estratégia de interpretação para recuperar as principais ideias presentes em um texto.

Pode-se dizer que há uma relação próxima entre itens lexicais que ocorrem num mesmo contexto para a produção de sentidos. Assim, Miller (1981) afirma que as interpretações dos traços semânticos das palavras devem ser dadas a partir das sentenças nas quais se inserem. Tudo o que uma pessoa sabe ou acredita está armazenado em seu léxico mental e os itens lexicais que utiliza para se comunicar não são aleatórios, mas aparecem numa cadeia de relações com outros itens que expressam sentido.

Pode-se dizer, assim, que as palavras não são homogêneas, mas recebem cargas culturais, emocionais, sociais de acordo com sua utilização e associações contextuais. Por exemplo, problemas de ambiguidade entre palavras podem ser solucionados pela observação de seu contexto de ocorrência (Ulmann, 1964). Na opinião desse autor, embora as palavras contenham significados literais inerentes, o contexto influi na determinação de seus sentidos. O contexto verbal, o contexto de situação e o contexto cultural são capazes de fornecer às palavras o sentido de uso imediato, o qual deve ser recuperado pelo leitor ao interagir com um texto escrito. Ele pode estabelecer essa interpretação

33 Fala-se mais sobre os esquemas de conhecimento na seção 3 deste trabalho

quando seleciona as ditas palavras-chave para com elas interagir durante a compreensão.

Ao falar-se em palavras-chave, neste trabalho, focaliza-se em determinados itens lexicais que auxiliam na busca de sentidos para um determinado texto. Para alguns autores da Linguística de Corpus (LC) (p.ex. Sardinha, 1999), uma das várias possibilidades de estudos linguísticos baseados em palavras-chave seria a de identificar, por meio delas, os possíveis conteúdos que são discutidos em um texto. Segundo Sardinha (1999) que teoriza a partir de uma perspectiva probabilística e estatística da linguagem, as palavras-chave, por definição, são aquelas que possuem uma frequência estatisticamente superior em um *corpus* de pesquisa em comparação a um *corpus* de referência, e que, em conjunto, refletem a ideia principal do conteúdo textual. Nessa perspectiva, a palavra-chave pode aparecer como um núcleo de estudos linguísticos, sobre as quais o pesquisador lança seu olhar, faz o seu recorte e procura perceber o que ela revela dentro de seu *corpus* de pesquisa. De certa forma, a presente pesquisa concentra-se no objetivo de perceber a influência da palavra chave na interpretação de textos, mas se distancia da área da Linguística de *Corpus* por não apresentar uma perspectiva quantitativa da linguagem.

O que Sardinha, no campo empírico e probabilístico da Linguística de *Corpus*, denomina de palavras-chaves, para Cavalcanti (1989), teorizando no campo da Linguística Aplicada (língua estrangeira), são itens lexicais chaves. A autora parte do pressuposto de que problemas de interpretação de textos em língua inglesa estão relacionados a sinais-chave: os denominados itens lexicais chave. Para a autora:

[...] os itens lexicais chaves são um elo de ligação entre leitor e texto e entre as suas características; a partir deles e da sua relação com outros itens lexicais do texto, molduras, esquemas e valores são ativados pelo leitor. O conceito de um elemento chave no texto depende imediatamente dos outros itens a ele associados, fazendo com que a integração das palavras estabeleça um sentido para o texto. (Cavalcanti, 1989: 81)

A autora afirma ainda que itens lexicais chaves são expressões cujo significado baseia-se no contexto no qual elas são usadas, ou seja, são caracterizados na relação com outros itens identificados. Ela argumenta que:

[...] itens lexicais chaves centralizam informação que tem relações diretas no texto e relações pragmáticas indiretas na interação leitor-texto. Eles servem como espinha dorsal para o estabelecimento de conteúdo proposicional e força ilocucionária, ativam estruturas de conhecimento (esquemas ou *frames*) e os sistemas de valores do leitor; e subjazem à construção do pressuposto em relação ao todo ou parte do texto. (Cavalcanti, 1989: 75)

Em outros termos, a observação de itens lexicais chaves é essencial no processo interpretativo auxiliando na ativação dos esquemas (*frames*) e ainda centralizando informações textuais importantes para a compreensão.

Associados aos itens lexicais chaves aparecem outros itens (denominados por Cavalcanti de associativos, contextualizantes e iterativos) os quais são responsáveis pela indicação do conteúdo semântico, da coesão textual, de como as orações se relacionam entre si e ainda, servem como ponto de apoio para o leitor no estabelecimento de força ilocucionária e conteúdo proposicional do texto.

Para que um item seja considerado chave, na visão de Cavalcanti (1989), eles devem, entre as suas características, apresentar-se numa cadeia de relações com outros itens dentro do texto, aparecer repetidas vezes, ativar estruturas de conhecimento do leitor, ser alvo de modificação por itens restritivos (ex. adjetivos e advérbios). Em outros termos, os itens lexicais chave na visão da autora teriam o poder de ativar a interação do leitor com o autor por meio das relações linguísticas estabelecidas no texto e relações pragmáticas estabelecidas no momento da leitura.

Adicionadas às características acima, os itens lexicais ainda têm duas propriedades básicas: a propensão à saliência e a direcionalidade de âmbito.

A propensão à saliência seria a propriedade de um item lexical de ser localizado e repetido em partes importantes do discurso, de servir de referente para manter a coesão textual, de associar-se a outros itens lexicais chave, de ser modificado para limitar sua interpretação e de ser incluído como membro importante de relações clausais. Já a segunda característica, da direcionalidade de âmbito, estaria relacionada ao direcionamento da ativação de esquemas e de sistemas de valores do leitor. É essa propriedade que permite a delimitação do tópico do texto e a determinação das intenções da comunicação presentes ali.

Esta pesquisa concentra-se na leitura em língua materna no ensino médio, partindo do pressuposto de que os itens lexicais chaves (ou conforme denominamos nesse trabalho, as palavras-chave) constituem-se como focalizadores de sentido textuais.

Na perspectiva da interação autor leitor via texto, Kleiman (2002) descreve aspectos que constituem a leitura, que é uma atividade complexa, envolve processos cognitivos e na qual o leitor deve estar engajado para construir sentido. Para a autora:

a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender (...)(Kleiman, 2002: 10)

A autora explica sobre a diversidade de conhecimentos que entram em jogo durante a leitura (conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, conforme foi observado na primeira seção deste trabalho) e que tais conhecimentos são ativados por meio dos itens lexicais presentes no texto e de forma inconsciente. Isso quer dizer que itens lexicais não são simplesmente dados linguísticos, mas são também insumo para ativações culturais e sociais da mente do indivíduo e que o leitor faz inferências através das relações entre as palavras presentes no texto. São essas inferências que permitem a compreensão. Daí a importância de se analisar a forma como essas interações entre palavras, leitor, autor e texto ocorrem linguisticamente na produção de sentidos e conseqüentemente na compreensão do texto

Kleiman (2002) ainda afirma que o leitor, ao perceber alguns itens presentes no texto e algumas organizações entre esses itens, prevê muito daquilo que ele vai encontrar no texto. Essa tarefa é importante na leitura, pois o auxilia na busca de informações que confirmem previsões e hipóteses já realizadas. Como veremos na discussão, as palavras-chave são capazes de auxiliar o leitor nessa busca de informações que confirmam expectativas e ajudam o leitor a compreender melhor o texto. Isso acontece porque os elementos formais do texto (p.ex. determinados itens lexicais, coesão, coerência) funcionam como um elo que permite ligar as diferentes partes do texto semanticamente para produzir sentido (Kleiman, 2002).

Em suma, a autora assume a postura de que há um esquema de cooperação entre autor e leitor via texto (o que se denomina interação leitor autor – Cavalcanti, 1989; Kleiman, 2002) que leva à construção de sentidos para o texto mediante o encontro de saliências (coerência, itens lexicais, coesão, ativação de conhecimento de mundo). As atitudes (do autor e do leitor) perante o texto só podem ser percebidas/ construídas a partir dos traços linguísticos que ali estão. É essa percepção de elementos linguísticos que auxiliam o leitor a reconstruir um quadro referencial para o texto, hierarquizar informações, estabelecer coesão.

Diante dessa explanação, reforça-se a importância de determinados itens lexicais na construção de sentidos para o texto. Neste trabalho, parte-se da ideia de que itens lexicais chave focalizam sentidos textuais (Cavalcanti, 1989) e de que marcas formais são importantes na construção de sentidos textuais (Kleiman, 2002). Essa afirmação tem o intuito de demonstrar que, por meio de determinados itens, pode-se estabelecer uma relação do leitor com o texto que facilite a sua compreensão. Daqui em diante utiliza-se o termo palavra-chave para referir-se aos itens lexicais salientes no texto que auxiliam o leitor a construir uma cadeia de relações semânticas e pragmáticas para a construção de sentido textual. Admite-se ainda que tais palavras seriam marcas formais do texto que levam o leitor a interagir com ele e a identificar sentidos.

### 3. Esquemas de conhecimento e a relação entre palavras no texto.

A partir da explanação acima, pode-se dizer que há uma interação forte entre o que o leitor conhece e o que ele encontra como informação num texto. Há um choque de informações que demandam a ativação de processos cognitivos em que vários conhecimentos interagem entre si e são reconstruídos e remodelados na mente do leitor (Dijk, 2002; 1983, Beaugrande; Dressler, 1981). Essa ativação de conceitos mentais se dá através de esquemas mentais, os quais fornecem base para o leitor interpretar um texto a partir da sua visão de mundo.

Na visão de Beaugrande e Dressler (1981), esquemas são padrões globais de eventos e estados na ordem de sequências ligadas por proximidade ou causalidade. São eles que permitem a construção de um mundo textual em que se pode estabelecer um sentido global para o texto partindo-se dos conhecimentos que o leitor já tem sobre a realidade em que ele se insere. Ou seja, pode-se dizer que o sentido do texto é construído a partir do conhecimento linguístico e textual ali apresentado em interação com o conhecimento de mundo armazenado pelo leitor nos ditos esquemas mentais.

Conceitos ativados em esquemas mentais vão aos poucos se encaixando e se alterando na construção da compreensão. Isto é, ativações de esquemas se organizam para formar uma macroestrutura textual que possibilita a construção de sentidos e (re)ordena os conhecimentos do leitor com relação ao texto (Djik, 2002; 1979; 1983).

Para que um mundo textual (Beaugrande & Dressler, 1981) seja construído dando sentidos para a manifestação linguística é necessário que o leitor estabeleça uma série de probabilidades de acordo com os conhecimentos dos usuários da língua (estes não são estanques ou clivados de forma igualitária para todos os usuários). É na ativação dos esquemas mentais que essas probabilidades são estabelecidas e a coerência de um texto é construída (Koch, 2002; Beaugrande & Dressler, 1981). Isso acontece porque o conhecimento não é armazenado separadamente, mas em pedaços (*chunks*) e assim receptores e produtores devem usar padrões globais para estabelecimento de sentidos comuns (Djik, 1983).

Ainda por meio dos esquemas mentais ativados pelo leitor é possível realizar inferências e hipóteses importantes na compreensão de textos. Ao se deparar com determinadas palavras no texto, os esquemas ativados auxiliam o leitor a estabelecer hipóteses interpretativas que guiam seu ato de leitura e o levam a estabelecer estratégias<sup>34</sup> diversas para confirmá-las ou refutá-las. É o que acontece, por exemplo, quando o leitor seleciona determinadas palavras-chave para interagir com o texto. Ao selecionar tais palavras o leitor realiza um processo de interação com o texto negociando sentidos e utilizando-as como formas de concentrar sentidos textuais.

Nesse sentido, os esquemas aparecem como um fator importante na interpretação textual: por meio da sua ativação, o conhecimento do leitor é mantido numa formatação *on line* (Djik, 2002) em que todas as estruturas cognitivas que ele já possui sobre o assunto do texto, sua organização textual e linguística vão aos poucos interagindo com os sentidos que surgem da interação entre palavras.

### 4. Metodologia

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior de doutoramento e as análises aqui apresentadas estão ainda em fase inicial. Procura-se, para este artigo, fazer um breve recorte de dados para demonstrar como alunos de ensino médio escolhem algumas palavras chave para interagir com o texto. Para que se possa discutir os dados, algumas escolhas metodológicas foram realizadas e serão descritas aqui por fases.

<sup>34</sup> Estratégias são escolhas que o leitor faz cognitivamente para produzir ou entender estruturas gramaticais, semânticas, pragmáticas. (Djik, 1983) Ou seja, é um comportamento consciente controlado por um objetivo.

### 4.1. Os alunos participantes

A compreensão de textos envolve uma certa experiência com o código linguístico que, em níveis mais avançados, facilita o agrupamento de informações textuais em fatias de informação. Partindo do pressuposto de que essa experiência com o código é importante para a seleção de informações textuais, selecionou-se alunos de 3º ano de ensino médio considerando que estes já possuem um maior nível de experiência com o código, embora ainda estejam em fase de construção de estratégias pessoais para interagir com textos e melhor compreendê-los.

Os alunos selecionados frequentam o período matutino em uma escola pública de Cascavel – Pr, localizada no centro da cidade, que abarca aprendizes de várias regiões da cidade embora sejam priorizados alunos que moram próximo ao local da escola. A partir de uma análise de respostas dadas a um questionário sócio cultural<sup>35</sup> aplicado aos alunos viu-se que, dos 32 alunos pesquisados, a maioria deles tem 16 anos (somente dois com 17 anos) e dividem-se em 26 meninas e 6 meninos. Ainda, dos alunos pesquisados, somente 3 nasceram fora de Cascavel ou da região Oeste do Paraná. No que diz respeito ao perfil de formação educacional dos alunos, a grande maioria cursou ensino fundamental em escola pública e cursou todo o ensino médio na escola onde se realiza a pesquisa (somente 7 cursaram parte do ensino médio em outra escola). Os alunos são, na sua maioria, apenas estudantes (embora 9 deles trabalham como estagiários para auxiliar na renda familiar) e sempre frequentaram escola no período diurno.

O perfil familiar dos alunos inclui famílias de 4 a 5 pessoas, na sua grande maioria, com renda média de 3 a 7 salários mínimos. Ainda, a maior parte dos pais possui ensino médio completo e há uma tendência maior para mães mais escolarizadas (4 mães tem ensino superior completo e apenas 2 pais o possuem).

### 4.2. O texto utilizado

Para o recorte desse artigo<sup>36</sup>, selecionou-se uma crônica<sup>37</sup> de Moacyr Scliar, sob o título de “Nada como a instrução” que, por apresentar uma estrutura narrativa bem nítida e sequencial, foi considerada de fácil compreensão dos alunos.

O texto selecionado apresenta três personagens: o narrador, o senhor e o menino que dialogam em torno de um assunto cotidiano: a escolarização. Ainda há uma crítica do autor à questão de que altos níveis de escolarização nem sempre significam altos níveis de conhecimento geral ou diferenças de conhecimento com classes mais baixas.

No sentido estrutural do texto, há uma comparação constante entre os dois personagens sobre os pontos: formação educacional e vida financeira. Isso é destacado ainda no primeiro parágrafo:

1. “Pobre estuda cinco anos menos do que o rico.”,
2. “Olhe para você, olhe para mim. Você é pobre, você anda descalço, você decerto não tem o que comer. Eu estou bem vestido, moro bem, como bem”.

Ainda, o ponto de discussão geral ‘educação’ aparece sempre em torno da diferença de classes entre os personagens e comparados em termos de tempo (mais tempo de estudo se equipara a maior classe social) colocados no segundo parágrafo:

3. “Pessoas como eu estudaram mais do que as pessoas de sua gente. Em média, cinco anos mais”

<sup>35</sup> Foram analisadas somente as respostas que caracterizem perfil familiar econômico e educacional.

<sup>36</sup> Para a pesquisa de tese outros três textos foram selecionados de um livro didático trabalhado na escola de pesquisa. Por questão de espaço, neste artigo discute-se apenas um desses textos.

<sup>37</sup> Vide texto em anexo. Deve-se lembrar que para a pesquisa maior de tese foram selecionados três textos de gêneros bem diferentes entre si: crônica, informativo e poema.

Na frase (3) a comparação clara tendo como núcleo uma forma verbal de ‘estudar’ dá ao leitor a certeza de que há uma contraposição entre duas forças. Ainda tendo como núcleo o item ‘estudo’, percebe-se que este aparece com mais frequência no segundo parágrafo do texto e retoma a expressão: ‘ensinar uma lição’ citada no primeiro parágrafo. A partir da pergunta:

4. “Qual é a diferença entre nós, filho? O estudo”.

Percebe-se a focalização do assunto tendo o item ‘estudo’ como núcleo da diferença de classes, o que fica linguisticamente marcado no texto pela pergunta. De acordo com Kleiman, 2002 e Kato, 1999 a utilização do par pergunta/resposta auxilia o leitor na busca de sentidos do texto, e nesse caso o item estudo é o que aparece como resposta e auxiliar o leitor nessa busca de sentidos e fechamento temático.

A utilização frequente de itens relacionados à educação e à situação financeira e econômica dos personagens, tais como pobre, rico, estatísticas, diferença, lição, ensinamento, aprender, teorema de Pitágoras, vai formando uma cadeia coesiva que inicia no primeiro parágrafo com a utilização do item ‘ensinar’ e constrói-se até o final do texto conduzindo o leitor na geração do significado: quem estuda mais é mais rico.

O item lexical ‘teorema de Pitágoras’ ganha destaque no 3º parágrafo em que passa a ser o foco da diferença entre os personagens (o mais rico sabe e o mais pobre não sabe). A associação de ‘estudo’ com ‘teorema de Pitágoras’ dá ao texto um movimento de coerência textual. Isto é, constrói-se claramente no texto uma macroestrutura (Dijk, 1983) liderada pela sentença: quem estuda mais sabe mais. Tal afirmação torna-se duvidosa a partir de uma surpresa instaurada no texto pelo fechamento do parágrafo em que o personagem narrador tem dúvidas com relação à fórmula exata do teorema (“Como era mesmo, o tal teorema?”) e uma afirmação gera a crítica da crônica:

5. “Enfim, algo que só aqueles que têm cinco anos a mais de estudo conhecem”

O sentido dessa frase entra em confronto com a ideia anterior de que os mais ricos que estudam mais, sabem mais. Para perceber tal contraste argumentativo o leitor precisa buscar os sentidos dos itens lexicais relacionados à educação dados anteriormente e chocar com o exemplo dado em teorema de Pitágoras.

Percebe-se assim que o tema educação aparece altamente relacionado à comparações entre rico e pobre, conhecimento de conceitos ensinados na escola formal, aprendizado, o que justifica o que aconteceu na seleção das palavras ‘estudo’ e ‘teorema de pitágoras’ como itens chave. Analisa-se, agora, a seleção de palavras chave pelos alunos e suas motivações.

#### 4.3. A escolha das palavras chave

Para a escolha das palavras chave, os alunos foram instruídos a entender ‘palavra-chave’ como aquela que focaliza o assunto do texto e que os auxiliam a resumir o assunto ou tema ali abordado. Não se fez explicações linguísticas profundas aos alunos sobre o funcionamento das palavras chave conforme explicitado no item 2 deste trabalho, com o objetivo de deixá-los realizar escolhas livres. Para o texto de estudo, solicitou-se que os alunos selecionassem no máximo 5 palavras-chave e explicassem as razões para a sua seleção<sup>38</sup>.

As palavras chave mais frequentes indicadas pelos alunos são listadas a seguir:

38 Também se fez perguntas sobre a opinião dos alunos relativas ao tema do texto e à suas posições pessoais. No entanto, tais respostas não serão analisadas nesse artigo por questões de espaço. Concentra-se assim na escolha de palavras chave e seu foco de interpretação textual em choque com os conhecimentos gerais do leitor dados na sua resposta e no seu perfil educacional.

**Tabela I** – lista das palavras mais frequentes selecionadas pelos alunos como item chave

Palavra selecionada	Número de alunos que a escolheram:
Estudo/ estudar	22
Teorema de Pitágoras	16
Pobre	15
Rico	13
Ensinamento/ ensinar	12

Por uma questão de espaço, opta-se por analisar apenas as duas palavras mais frequentes (estudo e teorema de Pitágoras), embora as demais palavras não sejam desconsideradas na análise, principalmente quando são palavras associadas e pertencentes à mesma sentença das palavras-chave.

#### 5. As palavras-chave e a veiculação de sentido

Dos 34 alunos da primeira turma, 22 indicaram estudo ou estudar<sup>39</sup> como palavra chave e 16 indicaram teorema ou teorema de Pitágoras. É importante observar que o item ‘estudo’/ ‘estudar’ constrói uma relação semântica com outros itens que compartilham características semânticas parecidas como ‘aprender’ e ‘ensinar’/‘ensinamento’ que também foram indicados por vários alunos como chave, inclusive concomitantemente ao item ‘estudar’. Analisando as ocorrências no texto, percebe-se que as palavras estudar, saber, aprender, e ensinar formam uma ligação quase que de remissão umas às outras no texto, formando fios semânticos condutores, o que de fato é uma das características das palavras-chave (Cavalcanti, 1989).

De forma mais contundente, o que se percebe é que grande parte dos alunos justifica a escolha do item ‘estudo’ para explicar o argumento do personagem do texto de que quem estuda mais tem maior posição social como nas explicações:

- a.5 Estudo: fator fundamental para quem quer ter sucesso<sup>40</sup>
- a.14 Estudo: pois faz toda a diferença no futuro de cada um
- a.20 Estudo: pobre estuda cinco anos menos do que o rico

Em a.5 e a.14 percebe-se que, embora os alunos tenham procurado argumentar com argumentos levemente diferentes dos do autor, ainda fica forte a posição de que quem estuda mais consegue ter maior ascensão social. Especialmente em a.14, parece que há uma voz social e cultural falando com a escolha do aluno: a de que ele precisa estudar para ter um futuro melhor, o que para alunos de classe média ou média baixa, como é o caso da maioria da turma, fica evidente. Essa voz está, de certa forma, presente no texto, mas só pode ser construída a partir da interação que ele realiza entre a(s) palavra(s) do texto, o social e o momento em que vivem de escolher um curso universitário, que lhe garanta um futuro mais promissor.

Ainda com relação à focalização da diferença entre pobres e ricos, os alunos parecem selecionar ‘estudo’ como palavra-chave justamente para mostrar a comparação presente no texto, como nos argumentos:

- a.1 “Estudo: conselho que o menino recebeu, pois o senhor disse que a diferença entre eles era o tempo de estudo”

39 Considera-se estudo/estudar como formas diferentes do mesmo item lexical (Kempson, 1980; Ulmann, 1964)

40 Os alunos foram numerados de A.1 a A.34. Assim o número que se percebe aqui nesse exemplo como nos outros é relativo ao aluno 5 da turma A.

a.17 Estudo: que o homem fala que ele tem mais estudo do que o pobre

a.21 Estudar mais: seria o ensinamento que o senhor quis passar

Nestes exemplos, os alunos colocam o item ‘estudo’ como núcleo da diferença de classes, exatamente como ocorre na estrutura textual, tendo estudar como verbo principal (“Pobre estuda cinco anos menos do que o rico”). Ou seja, eles utilizam o suporte textual, e, portanto linguístico, para focalizar o argumento do personagem do texto, e escolhem a palavra-chave baseados na interação semântica que ela mantém com outras palavras relacionadas à diferença de classes (pobre, rico, sua gente).

Os alunos ainda procuram demonstrar que a partir do item ‘estudo’, eles constroem uma relação que vai além do campo da educação que é inerente ao item, mas segue para o campo da economia e do *status* social. Pode-se perceber isso nos argumentos a seguir:

a.7 Estudo: diz que com os 5 anos a mais que o rapaz teve diante dos livros deu a ele a vida que ele tem, deu dinheiro a ele.

a.22 Porque mostra que refere-se à diferença entre os personagens com relação ao estudo pois o pobre não tem as mesmas oportunidades do que o rico com relação ao estudo, ao aprender.

O argumento textual de que mais estudo iguala-se a mais *status* econômico fica focalizado no item ‘estudo’ selecionado como palavra-chave. Isto é, o argumento do personagem principal do texto é encapsulado na escolha da palavra, o que é justamente uma das características da palavra chave: ela canaliza a ativação das estruturas de conhecimento em direção ao tópico do discurso (Cavalcanti, 1989).

Ainda de acordo com Cavalcanti (1989) os itens chave direcionam as intenções subjacentes potenciais no texto, ativam sistemas de valores do leitor que baseiam a força ilocucionária. Em outros termos, os itens chave podem auxiliar o leitor a extrapolar o linguístico para dar ao texto força de enunciado inserido na vivência do aprendiz. Isso pode ser percebido no argumento abaixo:

a.3 “Estudo: essencial mas não atinge a todos; infelizmente tem uma diferença, o país teria que desenvolver mais políticas públicas que atinja a todos”

O estudante percebe o foco textual de que estudo é essencial. Ao mesmo tempo ele escolhe o item para realizar uma interação pragmática em que o item é usado para focalizar opiniões e críticas próprias. Nesse caso o item excede o linguístico para auxiliar o leitor a expressar seu ponto de vista. Tal questão é importante para o estabelecimento de interpretação textual porque o item parece auxiliar na compreensão do que está de fato linguisticamente exposto, e, ao mesmo tempo, no estabelecimento da posição do leitor frente ao que lê, sobrepondo outras leituras ao texto.

É interessante observar que os alunos têm consciência de que sozinhas as palavras chave não teriam o mesmo sentido, e que é em conjunto que elas podem estabelecer sentido textual. O estudante argumenta:

a.9 “estudo, pobre, rico, lição, destino. Todas essas palavras tem um significado diferente mas todas elas são englobadas no mesmo assunto. Seu destino é você quem escolhe. Estudo é oferecido a todos. Lição vem para você abrir os olhos. Pobre ou rico é algo que você pode mudar com o tempo”

O estudante não seleciona palavras isoladamente. Ao contrário, procura explicar uma a uma no contexto imposto pela crônica. Ele demonstra que isoladamente as palavras não teriam o mesmo sentido que têm quando estão no contexto da leitura que fazem. Ele faz a sua leitura do texto a partir de um resumo topicalizado utilizando as palavras chave por ele selecionadas.

Com relação ao segundo item mais frequente, teorema de Pitágoras, o que parece acontecer é justamente o fato de que

textualmente ele aparece como foco da informação dado novo no texto, o que também é uma característica da palavra chave (Kleiman 2002, Koch, 2001, Cavalcanti, 1989). O item ‘teorema’ aparece como argumento linguístico da palavra ‘aprender’ no segundo parágrafo do texto (“Aprender coisas como o teorema de Pitágoras. Você sabe o que é o teorema de Pitágoras? Não, seguramente você não sabe o que é o teorema de Pitágoras”). Os alunos parecem selecionar a palavra justamente por ter consciência de que é um assunto tema inserido como exemplo no corpo do texto, como em:

a.4 “Teorema de Pitágoras: uma das frases fundamentais do texto”

a.8 “Teorema de Pitágoras: por que foi o assunto principal que foca o texto por o menino não saber o que é”

Nestas ocorrências, os alunos procuram explicar a escolha do item justamente pelo fato de carregar sentidos principais do texto, de ser utilizado como exemplo do que se pode saber por meio do estudo. Ainda na explicação abaixo, o estudante utiliza o item para focalizar informação importante do texto:

a.13 Pitágoras: ele pediu se o garoto conhecia o teorema de Pitágoras

O item, nesse caso, aparece como o núcleo do exemplo dado pelo narrador daquilo que se pode saber mais com estudo. A ligação entre as palavras ‘estudo’ e ‘teorema’ aparece aqui de forma mais clara e justifica a escolha de ambas, pois uma palavra chave, caracteristicamente, deve aparecer em relação com outra palavra chave do texto (Cavalcanti, 1989).

Outro apontamento importante é o fato de ‘estudo’ ser a mais freqüente e canalizar sentidos textuais mais genéricos (quem estuda mais tempo tem melhor renda) e o item ‘teorema’, segunda palavra chave mais frequente ser utilizada como exemplo do contraste (o rico sabe, ou deveria saber, e o pobre não sabe). Os alunos parecem ter interpretado isso no texto e relatam na escolha das palavras chave:

a.1 Teorema de Pitágoras: o exemplo que ele cita pra demonstrar que o garoto não tem conhecimento

a.14 Pitágoras: que foi um conhecimento que ele tentou passar para o menino

a.15 Teorema: para mostrar que só os ricos sabem o que é um teorema

Em a.1 e a.14 os estudantes sabem da importância da palavra na exemplificação dos argumentos do personagem. Em a.15 o aluno parece não ter compreendido a ironia no fato de que nem mesmo o rico sabe o teorema, o que é dado no final do parágrafo. O sentido aqui fica atrelado ao argumento do personagem mais velho de que os ricos sabem mais que os pobres. No entanto, esse sentido aparece de forma diferenciada em outras escolhas de teorema enquanto palavra-chave:

a.10 Teorema de Pitágoras: ironia principal do texto

a.11 Teorema de Pitágoras: pelo fato de nem o menino nem o narrador saberem ao certo o que significa

Nesses exemplos, observa-se que os estudantes percebem que o autor utiliza o item ‘teorema’ para demonstrar que em muitos casos não há diferença de conhecimento entre pobres e ricos, ou que nem sempre quem é rico sabe mais. Os alunos notam isso e utilizam o item ‘teorema’ pra se reportar a esse sentido textual. Como se vê aqui, a escolha da palavra chave se dá em virtude dos sentidos textuais que são construídos por meio dos fios semântico-pragmáticos que se constroem durante a leitura do texto. O fato de que há uma ironia no texto não é algo linguisticamente exposto, mas deve ser construído pelo leitor ao interpretá-lo. O item auxilia o leitor a buscar essa ironia nas formas linguísticas presentes no texto, nesse caso na escolha da palavra-chave. Na ocorrência abaixo o leitor aprendiz também focaliza o argumento textual de que quem conhece mais tem mais *status* econômico:

a.16 Teorema de Pitágoras: porque é aqui que mostra que o conhecimento não é tudo se não houver compreensão, inteligência

Em a.16 o aluno tenta explicar que, embora o personagem rico tenha tido mais estudo que o pobre, isso não significa que ele tenha maiores conhecimentos. O estudante focaliza ‘teorema’ para vincular um sentido que não está no item em si, mas que está no contexto do texto e de vivência do próprio aprendiz. Esquemas de conhecimento relacionados à aprendizagem, educação, formação parecem estar ativados constantemente na escolha das palavras-chave. A utilização das palavras chave podem auxiliar o professor a (des)fazer nós interpretativos importantes ao trabalhar com atividades de leitura. A possibilidade de se ativar por meio das palavras chave esquemas de conhecimento previamente formados pelo leitor, a crítica a determinados assuntos, a utilização dos sentidos textuais implícitos no texto parecem comprovar essa importância.

### Considerações finais

Apesar de ainda estarmos numa fase inicial de pesquisa, já se pode perceber que as palavras-chave são de grande importância para atividades de leitura porque: a) canalizam sentidos textuais importantes e auxiliam o leitor na busca dessas interpretações; b) ajudam a fazer ligações pragmáticas com o que o leitor já tem previamente armazenado, ou seja, auxiliam na ativação de esquemas de conhecimento que não podem passar incólumes na atividade interpretativa; e ainda c) auxiliam o leitor a posicionar-se e a dar força ilocucionária para os enunciados presentes no texto.

A maioria dos alunos pesquisados consegue, de fato, perceber que a escolha das palavras-chave não pode ser aleatória e está amarrada à estrutura textual como é o caso das informações dado-novo, da frequência das palavras de um texto, da resposta a perguntas explícitas do texto e ainda da localização das palavras de um texto. No entanto, ao explicar a seleção das palavras, eles procuram estabelecer com o texto um vínculo interativo em que os sentidos ainda devem ser amarrados com seus conhecimentos de mundo e com a vivência que os leitores têm da sua realidade.

A interatividade presente na estratégia da escolha da palavra chave parece ser de suma importância para que se realizem atividades de leituras mais profundas no ensino médio (ou fundamental), em que se faz possível perceber, no lingüístico, sentidos construídos pelo autor que devem ser pensados e refletidos pelo leitor.

Sabe-se que o caminho para que se analise isso de forma mais clara e objetiva em outros textos e atividades ainda é longo. Como se deixou claro neste artigo, a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento e outros textos e argumentos do leitor serão analisados com maior profundidade considerando ainda respostas de opinião dos alunos, atividades de pré-leitura e os questionários sócio culturais apresentados aos alunos.

### Referências Bibliográficas

- Beaugrande, R. de; Dressler, W. U. (1981) *Introduction to text linguistics*. Londres, New York: Longman.
- Cavalcanti, M. do C. (1989) *Interação leitor-texto. Aspectos de interpretação pragmática* Campinas,SP: Editora da Unicamp.
- Dijk, T. A. V. (1977) *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman linguistics library. New York, USA.
- \_\_\_\_\_. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Academic press inc, New York.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Cognição, discurso e interação*. 4ª. Ed – São Paulo: Contexto. Apresentação e organização: Ingedore Villaça Koch.

- Kato, M. A. (1999) *O aprendizado da leitura* 5a. ed. São Paulo,SP: Martins Fontes.
- Kempson, R. M. (1980) *Teoria Semântica*. Tradução de Zahar editores S.A. Cambridge University Press.
- Kleiman, A. (2004) *Leitura: ensino e pesquisa* 2a edição – Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8a edição, Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8a. edição – Campinas, SP: Pontes.
- Koch, I. (2009) *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª edição – São Paulo, SP: Contexto.
- Koch, I. V.; Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2a. Ed. São Paulo: Contexto.
- Miller, G. A. Words and semantic Relations. In: Halle, M.; Bresnan, J.; Miller, G. A. *Linguistic theory and psychological reality*. MIT press, Massachusetts, USA, 1981
- Pereira, L. T. C. (2003) *Leitura de estudo: ler para aprender e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: editora Alínea.
- Sardinha, T. B. (1999). *Using keywords in text analysis: practical aspects*. Direct papers 42 – ISSN 1413-442x Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers42.pdf> Acesso em Abr, 2004
- Ullmann, S. (1964) *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J. A. Osório Mateus. 2ª. Ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian.

### Bibliografia Consultada

- Eco, U. (2000) *Os limites da interpretação*. 1. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- Halle, m.; Bresnan, J.; Miller, g. A. (1981) *Linguistic theory and psychological reality*. MIT press, Massachusetts, USA, 1981
- Kato, M. (1995) *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 5a. ed. São Paulo:SP: Editora Ática.
- Oliveira, L. A. (2008) *Manual de Semântica* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, L. A. (2010). *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo, Parábola.

### ANEXOS

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens. Literatura, Produção de texto, gramática* Vol.3 5ª edição, Atual editora, São Paulo, 2005

#### Nada como a instrução (p.343) Moacyr Scliar

O senhor não me arranja um trocado?, perguntou o esfarrapado garoto com um olhar súplice. Outro daria o dinheiro ou seguiria adiante. Não ele. Não perderia aquela oportunidade de ensinar a um indigente uma lição preciosa:

- Não, jovem – respondeu -, não vou lhe dar dinheiro. Vou lhe transmitir um ensinamento. Olhe para você, olhe para mim. Você é pobre, você anda descalço, você decerto não tem o que comer. Eu estou bem vestido, moro bem, como bem. Você deve estar achando que isso é obra do destino. Pois não é. Sabe qual é a diferença entre nós, filho? O estudo. As estatísticas estão aí: Pobre estuda cinco anos menos do que o rico.

O menino o olhava assombrado. Ele continuou:

- Pessoas como eu estudaram mais do que as pessoas de sua gente. Em média, cinco anos mais. Ou seja: passamos cinco anos a mais em cima dos livros. Cinco anos sem nos divertir, cinco anos queimando pestanas, cinco anos sofrendo na véspera dos exames. E sabe por quê, filho? Porque queríamos aprender. Aprender coisas como o teorema de Pitágoras. Você sabe o que é o teorema de Pitágoras? Não, seguramente você não sabe o que é o teorema de Pitágoras, Se você soubesse, eu não só lhe daria um trocado, eu lhe daria muito dinheiro, como homenagem a seu conhecimento. Mas você não sabe o que é o teorema de Pitágoras, sabe?

- Não- disse o menino. E virando as costas foi embora.

Com o que ele ficou muito ofendido. O rapaz simplesmente não queria saber nada acerca do teorema de Pitágoras. Aliás- como era mesmo, o tal teorema? Era algo como o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Ou: o quadrado do cateto é igual à soma dos quadrados da hipotenusa. Ou ainda, a hipotenusa dos quadrados é a soma dos catetos quadrados. Enfim, algo que só aqueles que têm cinco anos a mais de estudo conhecem.

## A BIBLIOTERAPIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A GESTÃO DO MEDO E DA AGRESSIVIDADE

Marisa Pedrosa Tavares da SILVA<sup>41</sup>

**RESUMO:** As emoções, de forma constante, fazem parte integral do nosso entendimento do mundo e dos outros. Assim sendo, no âmbito da Educação tem-lhes sido conferida crescente relevância na formação integral da pessoa. A biblioterapia apresenta-se-nos como uma terapia das emoções, tendo o livro como ponto de partida. Na leitura, dramatização e diálogo de obras de literatura infantil de cariz narrativo ficcional, o biblioterapeuta cria um espaço de comunicação onde o leitor se reencontra nas emoções emergentes, e as suas múltiplas interpretações são trazidas para o seu lado consciente, de forma a promover mudanças conceptuais e comportamentais. No caso da biblioterapia de desenvolvimento, promovida por bibliotecários e professores, é crucial impulsionar a catarse das emoções, num acto contínuo de partilha e diálogo, de forma a que, partindo do texto, a criança sinta que é legítimo e seguro sentir e expressar emoções e pensamentos trazidos do individual para o colectivo do grupo. A biblioterapia pretende contribuir, de uma forma efectiva, para o desenvolvimento da inteligência emocional dos leitores. Neste trabalho apresentamos os resultados de um projecto de investigação-acção no âmbito da biblioterapia de desenvolvimento, direccionada para a educação pré-escolar, mais especificamente na gestão do medo e da agressividade. Este projecto de investigação-acção pretende promover a biblioterapia na educação pré-escolar, fomentando a dimensão edificante das emoções, nomeadamente na gestão de duas emoções em particular: medo e agressividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Biblioterapia, Leitura, Emoções, Inteligência Emocional, Medo, Agressividade

### Introdução

No âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Especialização Animação da Leitura, realizamos um projecto de investigação-acção para perceber qual o papel da biblioterapia de desenvolvimento na educação pré-escolar, incidindo especificamente na gestão do medo e da agressividade.

O facto da biblioterapia se encontrar pouco estudada em Portugal encerrou em si mesmo obstáculos e desafios. Obstáculos no acesso à pouca informação e conhecimentos produzidos, e desafios pelo carácter inovador de investigação e intervenção numa área pouco divulgada.

A problemática inicial traduziu-se na seguinte pergunta de partida: Qual o tipo de contributo que as estratégias de biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de educação pré-escolar? Esta questão levou-nos à elaboração de objectivos, sendo que, a nossa primeira finalidade foi compreender até que ponto a biblioterapia de desenvolvimento promove efectivamente a inteligência emocional das crianças ajudando-as a lidar com emoções e perturbações de diversos tipos. Consideramos igualmente importante perceber qual o contributo que a biblioterapia traz para a gestão do medo e da agressividade; analisar o conceito, as estratégias e as fases do método biblioterapêutico; identificar factores críticos de sucesso na aplicação do método biblioterapêutico e avaliar os efeitos da biblioterapia nos vários agentes educativos, fruto da própria aplicação da metodologia. No quadro de conceptualização teórica procuramos explicitar as relações existentes entre as emoções e o pensamento; o conceito de biblioterapia, o método biblioterapêutico e o seu papel na gestão das emoções, nomeadamente sobre a função do medo e da agressividade. A estratégia de intervenção, foi equacionada como um estudo de caso, no Jardim de Infância de Bacêlo – Vandoma, cuja metodologia foi essencialmente de carácter qualitativo. Num momento inicial, foram construídos três guiões de entrevistas semiestruturadas diagnóstico, dirigidas aos pais e encarregados de educação; crianças de educação pré-escolar e ao educador de infância, que permitiram uma avaliação diagnóstica, ajudando a reequacionar a intervenção das sessões de biblioterapia de acordo com o

<sup>41</sup> Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto, Portugal) Mestrado em Animação de Leitura  
E-mail: sinenocle@gmail.com

contexto e os intervenientes. Numa segunda fase, realizamos dez sessões de biblioterapia, partindo de dez livros de literatura para a infância previamente seleccionados, com um grupo destinatário de dezasseis crianças, considerando os elementos biblioterapêuticos que segundo Clarice Caldin (2009, p.131) são “ a catarse; o humor; a identificação; a projecção e a introjecção”. No entanto, e de forma a podermos avaliar, de forma mais profunda, os efeitos da biblioterapia, considerámos uma amostra intencional de quatro crianças. A amostra intencional foi definida através de observação directa participante, bem como de conversas informais com a educadora titular do grupo, considerando que possuíam características típicas e representativas de agressividade e medo na educação pré-escolar.

Durante a dinamização das sessões de biblioterapia, foram considerados como elementos cruciais de avaliação, todos os comportamentos registados, no âmbito das sessões de biblioterapia de desenvolvimento e no dia a dia no Jardim-de-infância, registados na tabela de observação através de observação participante. Numa terceira fase, foram aplicados os três guiões de entrevistas semiestruturadas finais dirigidas aos pais e encarregados de educação; crianças de educação pré-escolar e ao educador de infância que permitiram uma avaliação final. A análise de conteúdo das entrevistas bem como das tabelas de observação permitiu-nos alcançar uma maior compreensão sobre as práticas de biblioterapia de desenvolvimento em crianças inseridas na educação pré-escolar, bem como sobre a gestão do medo e da agressividade, em particular, sob as perspectivas do educador, das crianças e dos pais e encarregados de educação.

Este trabalho conclui-se com uma bibliografia que incidiu essencialmente sobre artigos de investigação, nomeadamente ingleses, americanos e brasileiros, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, é escassa a produção de investigação sobre este tema em Portugal. Uma investigadora lida de sobremaneira foi a professora brasileira Clarice Caldin, uma vez que é vasta a sua investigação e publicação, e tida como uma referência no âmbito da biblioterapia. Relativamente às emoções, focalizámos as leituras, depois de confrontar perspectivas com profissionais da área da psicologia, nomeadamente em autores como António Damásio, Daniel Goleman, Steiner, Javier Urra e Fuensanta Cerezo Ramírez, numa perspectiva neurológica e psicológica das emoções. Relativamente às questões metodológicas os autores mais lidos foram Bogdan & Van Champenhaoudt e Bamberger & Rugh, pelo seu contributo para uma análise qualitativa do nosso objecto de estudo.

## Desenvolvimento

É notório que, de forma crescente, as emoções têm ganho relevo no contexto educativo, como forma integrante das aprendizagens e desenvolvimento global do indivíduo. Segundo Goleman (2000, p.30) a inteligência emocional é “ a capacidade de reconhecermos os nossos próprios sentimentos, os sentimentos alheios, de nos motivarmos e de lidarmos adequadamente com as relações que mantemos com os outros e conosco mesmos.”. Adultos e crianças são mais ou menos assertivos na sua relação no campo relacional, quanto maior é a sua consciência das emoções e de que forma as podem integrar construtivamente no seu comportamento. Assim sendo, é prioritário promover junto das crianças uma melhor gestão das emoções, desde a educação pré-escolar.

Matthew Lipman, com um extenso trabalho de investigação na área de filosofia para crianças, fala-nos também da importância de promover nas crianças um espírito crítico e reflexivo, capaz de otimizar a sua autonomia de pensamento, sendo que :

*“Temos que criar uma sociedade na qual as excelências possam florescer em diversidade e em abundância. Melhorar o elemento reflexivo na educação é um ponto de partida razoável. Chegamos a um ponto na educação onde devemos pensar uma maneira de melhorar todo o processo educacional e não somente uma ou outra das suas partes. Isto significa também que os estudantes devem participar deste processo. Podemos ter os melhores critérios do mundo para o ensino, mas se os estudantes percebem-nos como pertencendo aos educadores e não a eles, sentirão que foram enganados e manipulados. É preciso mostrar aos estudantes de que maneira eles podem internalizar padrões adequados se desejam viver de acordo com os mesmos. Se*

*desejamos que conduzam seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus, do mesmo modo que devem apropriar-se dos valores do processo democrático se sua intenção é viver de acordo com esse processo.”(1995, p. 14-15 citado por Elias 2005, p.98)*

Interessa relacionar num equilíbrio delicado, as emoções e o pensamento, de forma autónoma e responsável, capaz de desenvolver a literacia emocional, ou seja, “a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar emoções de um modo produtivo” Steiner (1997, p. 25).

Para um melhor entendimento da aplicabilidade da biblioterapia de desenvolvimento na gestão do medo e da agressividade, precisamos contextualizar estas emoções.

Tanto o medo como a agressividade são essenciais para a nossa sobrevivência, pois possibilitam-nos reacções de defesa e auto-preservação, mas de facto, nem sempre as suas manifestações estão adequadas à realidade. Vários investigadores tentaram perceber a relação entre corpo e emoções, a neurobiologia das emoções. António Damásio defende que as emoções e o pensamento não estão dissociados e, baseando-se no estudo de pacientes com lesões na região do cérebro responsável pelas emoções, demonstra que as aprendizagens ficam limitadas pela distorção ou ausência das emoções, concluindo que as emoções são cruciais para as aprendizagens. Este mesmo investigador defende o papel evolutivo das emoções no comportamento humano, dizendo que:

*“se as emoções provêm uma resposta imediata para certos desafios e oportunidades enfrentados por um organismo, o sentimento relacionado a elas provê isso com um alerta mental. Sentimentos amplificam o impacto de uma dada situação, aperfeiçoam o aprendizado e aumentam a probabilidade que situações similares possam ser antecipadas.” (2000, p.781).*

No respeitante ao medo e segundo Ollendick (1983) na escala de “[Reliability and validity of the revised Fear Survey Schedule for Children \(FSSC-R\)](#)” existem cinco grupos possíveis de classificação do medo: a) medo de falhar e da crítica; b) medo do perigo, morte e ferimentos; c) medo do desconhecido; d) medo de animais e, por último e) medos relacionados com actos médicos. Esta escala de avaliação actualmente é usada como referência nos estudos de psicologia por ser uma escala de referência.

Tal como nos explicita Damásio (2000, p.326), o medo faz parte das emoções universais “Medo, zanga, tristeza, aversão, surpresa e felicidade foram consideradas emoções universais, tal como foi demonstrado pelo trabalho de Paul Ekman”

É interessante perceber que também existe uma relação entre o medo, idade e o tipo de medos que podem surgir, como nos sugere Haim Grunspun (1981, p.459): “Quanto menor a criança, maior o medo de coisas reais porque ela não faz abstrações intelectuais. Quanto maior é a criança, maior o medo de coisas irreais”.

E a agressividade? Podemos definir agressão, segundo Berkowitz (1993, citado por Fuensanta, 2001, p.3), como “qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente”. Nas definições actuais, a agressividade aparece como parte integrante dos distúrbios da personalidade, nomeadamente nos manuais de diagnóstico dos distúrbios mentais DSM-IV (APA, 1994) e CIE-10 (OMS, 1992). Entende-se por distúrbio “di-social” um padrão comportamental repetitivo e constante no qual se violam os direitos básicos de outras pessoas ou normas sociais de conduta importantes face à idade em questão, podendo manifestar-se em diversos contextos, ou seja, em casa, na escola e nas comunidades. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), os comportamentos agressivos na infância e adolescência podem ser classificados segundo quatro grupos: 1) comportamento agressivo que causa danos físicos ou ameaças a outras pessoas ou animais; 2) comportamento agressivo que causa a destruição da propriedade de outras pessoas ou animais; 3) comportamentos fraudulentos ou roubos; 4) violações graves das normas.

Relativamente ao período da infância, é necessário ter em conta na sua análise, o nível de desenvolvimento e a faixa etária, já que alguns comportamentos agressivos podem ser adequados a uma determinada faixa etária, mas não ser admissíveis noutra. Quanto mais pequena é uma criança, maior é o seu egocentrismo. Assim sendo, é fácil antever que todos os obstáculos com que se depara e que, de certo modo, são impeditivos da realização dos seus desejos, geram frustração e irritação e são motor de arranque para comportamentos agressivos e afirmativos. Segundo Fuensanta (2001, p. 28-29):

*“Uma das maiores demonstrações de agitação na criança são as birras que cumprem diferentes objectivos, consoante a idade da criança. Nos bebés que têm menos de um ano, costumam ser provocadas pela ausência de cuidados e, portanto, funcionam como modos de chamar a atenção para a satisfação das suas necessidades (alimentação e companhia) e a sua finalidade é reduzir a tensão. Aos dois anos, já aparecem birras causadas por conflitos com a autoridade, quando as crianças se vêem forçadas a aceitar o princípio da realidade que nem sempre coincide com as suas apetências, tanto no quadro da relação com os adultos como com seus iguais. (...) Entre os três e os quatro anos, quando a auto-afirmação e o negativismo estão em pleno apogeu, as manifestações agressivas agravam-se e constituem uma forma de interacção quase habitual, com gestos desproporcionados, como desmaios fingidos, choros, pancadas, etc”*

Falamos do comportamento agressivo, como única forma de resposta à frustração de forma continuada e que transforma a criança num pequeno tirano, tal como nos afirma Pleux (2002, citado por Urra, 2007, p.22): *“A criança tirana destrói-se a ela mesma pelo seu egocentrismo desmedido, mas para além disso, origina nos outros a depressão, ansiedade e a ira”*. Passemos então à biblioterapia propriamente dita.

A biblioterapia oferece-nos possibilidades para a gestão das emoções, numa dialéctica entre a leitura e as emoções. Biblioterapia significa a terapia que, em grego, tem o sentido de “velar pelo próprio ser” através dos livros. Promover a catarse de emoções, num exercício de imaginação e de reencontro do leitor consigo mesmo. Segundo Ouaknin (1996, p.14). Existem dois tipos de biblioterapia: a biblioterapia de desenvolvimento, desenvolvida por bibliotecários e professores e biblioterapia clínica, aplicada por psicólogos clínicos. Na biblioterapia, partindo da leitura, existe a intencionalidade de, através da imaginação e do diálogo, convocar no leitor o aparecimento de emoções e conseqüentemente maior consciencialização das mesmas. O biblioterapeuta ao ler, narrar ou dramatizar uma história provoca no leitor o diálogo emocional e intertextual, cuja chave pertence ao leitor. O leitor está na posse plena das emoções que determinada história lhe desencadeou. Ao estar envolvido na animação de leitura, bem como no diálogo, vai preencher os espaços em branco que a leitura deixou, de porta entreaberta. O biblioterapeuta ao iniciar a viagem, com muito cuidado e respeito pelo leitor, está consciente da poderosíssima soberania do livro, ponte metafórica entre a arte, as emoções e o universo pessoal de cada leitor. A escolha recomendada, pela maioria dos investigadores, quanto ao género de livros a adoptar na biblioterapia recai sobre o texto narrativo ficcional. Neste tipo de texto, é dominante a função poética que, implicitamente, permite, sob a forma de inúmeras metáforas, uma maior margem interpretativa e emocional por parte do leitor. Segundo Merleau-Ponty (1991, p.95 citado por Caldin, 2009, p.20): *“Para que as palavras me surpreendam, então, elas adquirem certa corporeidade mediante uma intencionalidade corporal que se manifesta pelos gestos e, assim, a significação acontece porque forneço corpo a uma intenção que se quer grávida de palavras e todo o esforço para se pegar na mão o pensamento, que habita a palavra, não deixa entre os dedos senão um pouco de matéria verbal”*

Ao leitor da história abrem-se inúmeras possibilidades de significação, transformando-o num leitor simbólico, conferindo mapeamentos emocionais emergentes da sua leitura pessoal. Gaarder (2002, p.10) reafirma a magia da ficção literária, *“En la galería de espejos de la ficción literaria nos inspiramos para sacudirle el polvo a la realidad y volver a experimentar el mundo con tanta claridad como cuando éramos niños: mucho antes de volvernos “mundanos”, antes de comenzar a desmitificar el sorprendente cuento de hadas en el que vivimos, al llamarlo simplemente “realidad”. Y aún quedan esperanzas para todos nosotros. Dentro de todos nosotros vive un niño pequeño, maravillado y curioso. Sin importar cuan triviales podamos sentirnos algunas veces, llevamos dentro una pepita de oro: una vez fuimos completamente nuevos aquí... (Y tampoco estaremos aquí para siempre. Sólo hemos venido para una visita breve.”*

Para que a biblioterapia possa surtir efeitos no leitor, a afectividade e sensibilidade têm que estar presentes, como forma de dádiva e amor naquele momento de leitura.

Todo o acto de biblioterapia pressupõe uma exploração posterior. Não significa obrigatoriamente o diálogo, poderá ser uma actividade lúdica. O importante é que, depois da leitura, narração ou dramatização possa existir um espaço de comunicação onde o leitor se reencontra nas suas emoções emergentes, onde as suas múltiplas interpretações são trazidas para o seu lado consciente, de forma a promover mudanças conceptuais e comportamentais. Quer na escolha da história quer durante a leitura, narração ou dramatização, devem estar contemplados os elementos biblioterapêuticos que, segundo Clarice Caldin (2009, p.131), são: a catarse; o humor, a identificação, a projecção e a introjecção. Sendo a **Identificação** a capacidade de assimilação de um aspecto ou atributo de outro, ocasionando a transformação total ou parcial segundo o modelo desse outro; a **Introjecção** a capacidade de passar para dentro de si, de modo fantástico, qualidades do outro; a **Projecção** a capacidade de transferência ao outro, de ideias, sentimentos, expectativas e desejos; a **Catarse** a capacidade de pacificação das emoções. Este conceito de Catarse é especialmente importante para a biblioterapia. Clarice Caldin (2001, p.38) citando mesmo Aristóteles para melhor o explicitar, salientando que o filósofo *“concebeu o espetáculo trágico como capaz de transformar o medo e a piedade em prazer estético e isto porque tais emoções são despertadas por uma representação artística, já tendo perdido, assim, sua força nociva.”*; o **Humor** é uma manifestação de rebelião do ego contra as circunstâncias adversas, transformando o objecto de dor em objecto de prazer.

É imediata a percepção de que a presença destes elementos biblioterapêuticos, estimula momentos de identificação e conflito no leitor. De acordo com Caldin (2004, p.72):

*“O texto escrito direccionado à criança pode ter aplicabilidade terapêutica, isto é, pode produzir emoções e apaziguá-las, proporcionando a catarse aristotélica – a justa medida dos sentimentos - conduzindo ao equilíbrio necessário à mente infantil; pode produzir o riso – que transforma a dor em prazer; pode construir identificações nos modelos literários – personagens, situações ou intrigas que circulam no texto, ao valer-se da introjeção (em que certos objetos são absorvidos pelo ego) e da projecção (quando a dor dentro do ego é empurrada para o exterior), pode proporcionar a introspecção - pela reflexão, e pode favorecer a compensação – o imaginário suprimindo o real “.*

O método biblioterapêutico fundamenta-se em três parâmetros: Leitura (individual ou em grupo), Interpretação e Diálogo (Lucas et al, 2006).

Esta perspectiva do método biblioterapêutico, inicialmente defendida por Caroline Shrodes (1946), é também declarada por Clarice Caldin (2001, p.36) quando afirma que:

*“A leitura implica uma interpretação – que é em si mesma uma terapia, posto que evoca a ideia de liberdade – pois permite a atribuição de vários sentidos ao texto. O leitor rejeita o que lhe desgosta e valoriza o que lhe apraz, dando vida e movimento às palavras, numa contestação ao caminho já traçado e numa busca de novos caminhos. A biblioterapia contempla não apenas a leitura, mas também o comentário que lhe é adicional. Assim, as palavras se seguem umas às outras – texto escrito e oralidade, o dito e o desdito, a afirmação e a negação, o fazer e o desfazer, o ler e o falar – em uma imbricação que conduz à reflexão, ao encontro das múltiplas verdades, em que o curar se configura como o abrir-se a uma outra dimensão.”*

Assim, no método biblioterapêutico as metáforas presentes no texto escolhido despertam no leitor um estado, para além de si mesmo, onde pode sentir a alteridade do Outro, livre em acção e pensamentos. Reencontra-se com as suas emoções, partindo da leitura, interpretação e diálogo, que o texto literário lhe oferece.

Na estruturação e intervenção deste projecto, a nossa preocupação essencial não foi obter conclusões passíveis de serem generalizadas, mas sim a compreensão das práticas de biblioterapia de desenvolvimento e de que forma estas poderiam promover mudanças conceptuais e/ou comportamentais na gestão do medo e da agressividade. Compreender se a biblioterapia de desenvolvimento, aplicada de acordo com o método biblioterapêutico de forma sistematizada, poderia originar uma maior integração eficaz das emoções, foi o nosso grande objectivo. Para além da compreensão decorrente da intervenção, quisemos promover a importância da literatura num papel terapêutico, capaz de promover mudanças estruturais nos leitores. Assim sendo, o projecto integrou o modelo de investigação-acção, que, de acordo com vários autores, nomeadamente Bogdan & Biklen “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (1994, p. 292), sendo que foi nosso objectivo agir junto de crianças que frequentam a educação pré-escolar e, partindo da literatura infantil, promover uma mudança conceptual e comportamental face às emoções, medo e agressividade.

Tratou-se de um estudo de caso, que segundo Merriam, citado por Bogdan & Biklen (1994, p.89) “consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Neste caso, o nosso estudo essencialmente descritivo, envolveu o biblioterapeuta, responsável pelo estudo e teve como grande objectivo a compreensão de que forma a biblioterapia de desenvolvimento promove efectivamente a inteligência emocional das crianças inseridas na educação pré-escolar.

Assim sendo, criamos três guiões de entrevista semi-directivas dirigidos aos Pais e Encarregados de Educação; ao Educador e às Crianças, bem como uma tabela de observação sobre o medo e a agressividade em crianças de educação pré-escolar.

As sessões de biblioterapia aconteceram no grupo de 16 crianças, sendo estes os nossos destinatários. No entanto, e de forma a podermos avaliar, de uma forma mais profunda, os efeitos da biblioterapia neste grupo de destinatários, considerámos uma amostra intencional de quatro crianças. Esta amostra intencional de quatro crianças foi definida através de observação directa participante, bem como de conversas informais com a educadora titular do grupo, considerando que possuem características típicas e representativas de agressividade e medo na educação pré-escolar. “the purposive sample is used to collect the most useful and interesting data related to the purpose of the study” (Bamberger & Rugh, 2008, p.64).

Num momento inicial de avaliação diagnóstico, realizámos uma entrevista semi-directiva às quatro crianças, respectivos Pais e Encarregados de Educação e Educador de Infância, bem como, a observação participante do comportamento das quatro crianças, com a ajuda de um guião de observador (Bogdan & Biklen:1994, p.108), o que nos permitiu uma triangulação da informação num curto espaço de tempo. A entrevista que foi aplicada caracteriza-se como “semidirectiva ou semidirigida” (Quivy & Campenhoudt, 2008), na medida em que foi orientada por uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, perante as quais demos ao entrevistado a oportunidade de “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (idem, p.193). A entrevista semidirectiva permitiu-nos ainda adequar o teor das nossas perguntas às respostas que iam sendo dadas pelos respondentes, o que poderá enriquecer os resultados e a sua compreensão, uma vez que este tipo de entrevista, embora seguindo um guião, apela à colaboração activa entre entrevistador e entrevistado.

No decorrer das sessões de biblioterapia, os registos das observações dos comportamentos das quatro crianças, bem como a recolha de informação junto dos Pais e Encarregados de Educação, constituíram uma importante fonte de informação acerca dos seus comportamentos face à agressividade e ao medo.

O projecto de intervenção assentou num modelo de observação participada, em que o investigador se envolve activamente na realidade que observa. Assim, as sessões de biblioterapia dinamizadas foram sempre repensadas, considerando a possibilidade de alterações pontuais na sequência da realidade observada, no âmbito da interacção estabelecida com os sujeitos de intervenção.

No final de todas as sessões de biblioterapia, realizámos novamente entrevistas semi-estruturadas às quatro crianças, aos quatro Pais e Encarregados de Educação, ao Educador de Infância para poder recolher informação que nos permitisse aferir se ocorreram mudanças na gestão do medo e da agressividade, na amostra intencional escolhida.

A análise das entrevistas foi feita através da análise de conteúdo, com base em categorias pré-definidas essenciais para a análise do medo e da agressividade, tendo em consideração que “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). A análise de conteúdo das entrevistas bem como dos guiões de observação permitiu-nos alcançar uma maior compreensão sobre as práticas de biblioterapia em crianças inseridas na educação pré-escolar bem como sobre a gestão do medo e da agressividade, em particular, sob as perspectivas do educador, das crianças e dos pais e encarregados de educação. Relativamente às sessões de biblioterapia, estas foram dinamizadas a partir dos dez livros de literatura para a infância previamente seleccionados, tendo em consideração a presença dos elementos biblioterapêuticos.

Na escolha dos livros procuramos que, na sua maioria, pertencessem ao Plano Nacional de Leitura. As sessões decorreram numa média de um encontro por semana com o grupo das 16 crianças e foram planeadas, tendo em consideração um estudo de caso realizado no Brasil com crianças em idade pré-escolar (Caldin et al, 2006). Planeámos dez sessões de biblioterapia, que se iniciaram em Março e finalizaram em Junho.

### Considerações Finais

Foi nossa intenção compreender e aprofundar a biblioterapia, o método biblioterapêutico e o impacto que uma intervenção em contexto de Jardim de Infância, poderia surtir, nomeadamente na gestão das das crianças. Através de uma metodologia de investigação-acção pudemos desenvolver sessões de biblioterapia que nos possibilitaram envolver activamente o educador, as crianças e os encarregados de educação em novas conceptualizações e mudanças atitudinais face às emoções, mais especificamente, face ao medo e à agressividade.

O nosso trabalho proporcionou aos encarregados de educação uma outra forma de olhar para os seus educandos, no que respeita aos seus medos e comportamentos agressivos, o que se tornou patente nas respostas dadas no âmbito da entrevista. Relativamente às crianças, foi evidente o seu envolvimento, empenhamento e entusiasmo nas sessões de biblioterapia. Revelaram interesse nas histórias e entrega emocional nos diálogos, debates e actividades que eram propostas. O educador, durante toda a intervenção, colaborou ativamente, sendo que os próprios destinatários das sessões da biblioterapia eram alunos do grupo de que era titular no Jardim de Infância.

Sabemos, no entanto, que o contributo da biblioterapia não acontece de forma hermética no quotidiano das crianças em Jardim de Infância. A biblioterapia apresenta-se como uma terapia, partindo da leitura e promovendo a catarse das emoções, para além de todas as interacções e vivências que as crianças vão experimentando nos diversos contextos em que se movem.

Assim sendo, a biblioterapia de desenvolvimento contribui para uma melhor gestão das emoções, nomeadamente na gestão do medo e da agressividade, mas o seu contributo para além das sessões dinamizadas também é preconizado pela dinâmica colaborativa que se estabeleceu entre educador, crianças e encarregados de educação.

Teria sido interessante poder prolongar a intervenção deste projecto num maior espaço de tempo para se poderem dinamizar mais sessões e podermos acompanhar, por mais tempo, o desenvolvimento comportamental de todos os agentes educativos envolvidos no processo.

Aliás, essa é uma das conclusões que se impõem: se, por um lado, nos foi possível responder à pergunta de partida

– qual o contributo que as estratégias da biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de educação pré-escolar? – com a constatação de que esse contributo se pode traduzir na consciencialização das próprias emoções, extensível, nomeadamente, aos próprios pais e educadores, na valorização da auto-estima que, a partir da encenação e da fantasia literária, permite a partilha, e numa melhoria sensível na gestão das emoções, também, por outro lado, se tornou evidente que, para terem um efeito ainda mais visível nos comportamentos e atitudes, as sessões de biblioterapia devem prolongar-se por um tempo mais lato do que aquele de que dispusemos na presente intervenção.

Assim, relativamente aos objectivos que nos propusemos alcançar, quanto ao primeiro objectivo – *avaliar o contributo que a biblioterapia traz para a gestão do medo e da agressividade* – pareceu-nos, pela análise de todas as informações recolhidas, que as sessões de biblioterapia permitiram ao grupo de crianças uma maior consciencialização das suas emoções e resultaram numa forma diferente, mais autónoma e auto-consciente, de lidar com as mesmas.

Relativamente ao segundo objectivo – *analisar o conceito, estratégias e as fases do método biblioterapêutico* –, foi-nos possível perceber que o método biblioterapêutico, pela sua linguagem lúdica, adequa-se muito facilmente ao universo da infância.

Identificámos como factores críticos de sucesso na aplicação do método biblioterapêutico, neste caso específico, o tempo de aplicação do projecto de intervenção, uma vez que o facto de poderem ser efectuadas mais sessões, permitiria avaliar com mais profundidade os efeitos da biblioterapia

Constatámos que os vários agentes educativos tiveram reacções diferentes, fruto da própria aplicação metodológica. O educador considerou que o factor tempo seria crucial para podermos observar mais resultados. Os encarregados de educação puderam ter uma melhor percepção dos seus medos, bem como dos seus educandos. Assim, assistimos a algumas mudanças de atitude, de acordo com as respostas dadas pelos Encarregados de Educação relativamente à emoção “medo” dos seus educandos como, por exemplo, a adopção de um discurso menos desvalorativo, nas situações em que os diversos medos se manifestam; ao mesmo tempo, as crianças que, nalguns casos, inicialmente estavam resistentes às histórias e actividades propostas, foram, ao longo das sessões, demonstrando um maior envolvimento e participação. Os resultados face à emoção “agressividade” foram menos visíveis no comportamento das crianças, mas ainda assim detectáveis, de acordo com os encarregados de educação, provando que, mesmo numa intervenção em tão curto espaço de tempo, a biblioterapia tem efeitos concretos em comportamentos, atitudes e valores.

Graças ao alcance dos objectivos específicos conseguimos também atingir o objectivo geral a que nos propusemos, o de compreender até que ponto a biblioterapia de desenvolvimento promove efectivamente a inteligência emocional das crianças, ajudando-as a lidar com emoções de diversos tipos. De facto, a avaliação da intervenção permite-nos concluir que a biblioterapia de desenvolvimento colabora na promoção da inteligência emocional, de forma conjunta com o ambiente familiar e todas as outras vivências educativas em contexto de Jardim-de-infância.

Desejamos que o projecto que aqui foi apresentado possa promover uma maior reflexão sobre o papel das emoções no contexto educativo da educação pré-escolar, e que seja promotor de mais iniciativas no âmbito da Biblioterapia.

Foi um percurso de investigação-acção muito desafiador que nos permitiu compreender melhor o potencial de transformação que reside na biblioterapia de desenvolvimento. Tornou-se evidente, ao longo deste processo, o poder catártico da poesia, dos espaços em branco que cada leitor, cada criança, vai preenchendo com as suas significações, construindo, dentro do seu universo, zonas de conforto emocionais, partindo de uma linguagem tão próxima e tão familiar da primeira infância como a literatura infantil.

Para finalizar diria que o biblioterapeuta se inspira, em cada sessão que inicia, nas palavras doces de Sebastião da Gama:

“ Tens muito que fazer? Não, tenho muito que Amar.

## Referências Bibliográficas

Bamberger, M., RUGH, J. (2008). *Real World Evaluation*. [em linha]. Retirado em 5 de Janeiro, 2010 de [http://www.realworldevaluation.org/RealWorld\\_Evaluation\\_resour.html](http://www.realworldevaluation.org/RealWorld_Evaluation_resour.html)

Bogdan, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caldin, C. F. (2009). *Leitura e Terapia*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Caldin, C. F. (2001). *A leitura como função terapêutica*. [em linha]. Retirado em 30 de Outubro, 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701204.pdf>

Caldin, C. F. (2004). *A aplicabilidade terapêutica dos textos literários para crianças*. [em linha]. Retirado a 18 de Novembro 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701806.pdf>

Caldin, C. F. et al (2006). *Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso*. [em linha]. Retirado a 2 de Novembro, 2009 de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141399362006000300008&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141399362006000300008&script=sci_arttext&lng=pt)

Damáio, A. (2000) *O sentimento de si*. Mem Martins: Europa América

Elias, G.G.P. (2005). *Matthew Lipman e a filosofia para crianças*. Goiania, Tese de Mestrado, Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado em Educação

Cerezo Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Porto: Mcgraw-Hill. América.

Goleman, D. (2000). *Inteligência Emocional*. Camarate: Círculo de Leitores.

Mendes, R.M.B.P (2008). *A Literatura e a Biblioterapia para crianças com problemas de aprendizagem*, Tese de Mestrado, Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado em Educação e Bibliotecas.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Urra, J. (2007). *O pequeno ditador*. Lisboa: Esfera dos livros.

## COMPREENSÃO LEITORA NO CENÁRIO ESCOLAR: PRÁTICAS, DISCURSO E LEITURAS

Suzana dos Santos GOMES  
Agência Financiadora: CAPES

### RESUMO

Neste trabalho são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre as práticas de leitura. Os dados foram coletados na segunda fase do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública e analisados numa perspectiva etnográfica e de base enunciativa, inspirada no conceito de compreensão responsiva ativa de Bakhtin (1952-1953/1979) e no arcabouço teórico de Vygostky (1934) sobre aprendizagem, desenvolvimento e mediação. Para tanto, foram analisadas as práticas de leitura nas aulas de Português, os gêneros do discurso em circulação e os modos de leitura adotados pelos professores. Por meio dos resultados, foram apontados os limites e as possibilidades do letramento escolar e as capacidades de linguagem, ensinadas e aprendidas; foi destacada a demanda por investimentos na formação de professor no campo do letramento, tendo em vista a construção de um projeto de leitura na escola, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Também foi ressaltada a emergência de políticas públicas de fomento à leitura no âmbito escolar e extraescolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos; Leitura; Capacidades de linguagem; Ensino; Etmografia

O objetivo com este trabalho é examinar as práticas de leitura na segunda fase do Ensino Fundamental na rede pública. Originou-se nos problemas de leitura das escolas, por meio dos quais se constatou que muitos alunos não conseguiam ultrapassar a localização de informações presentes nos textos, ou seja, não participavam ativamente do processo de leitura enquanto leitores proficientes.

Esse desinteresse e a dificuldade de leitura não passam despercebidos pela sociedade. Eles são focalizados na falta de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho e na influência que têm nas avaliações de desempenho realizadas com alunos do Ensino Fundamental e Médio como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O resultado divulgado por essas avaliações revelam quão precária é a leitura realizada pelos alunos. Além desses programas, o Brasil tem participado, desde 2000, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Esse programa tem como objetivo produzir indicativos sobre a realidade educacional do país, avaliando o desempenho dos alunos na faixa etária dos 15 anos, idade que pressupõe o término da Educação Básica.

Esse quadro mostra, também, que nas últimas décadas tem crescido a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em todas as áreas da vida social. Essa demanda envolve o contexto brasileiro e o mundial, que enfatiza o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial as capacidades de leitura, como condição para acesso ao conhecimento, à participação social e ao exercício da cidadania.

Embora os resultados da aprendizagem obtidos por meio de avaliações dos sistemas de ensino demonstrem o fracasso escolar na formação de leitores, pouco conhecemos sobre as práticas de leitura em todos os níveis de ensino.

No entanto, não se pode negar que várias tentativas de modificar essa realidade têm sido feitas tanto pelas pesquisas críticas quanto pelas que propõem um instrumento alternativo de ensino-aprendizagem de leitura que leve o aluno a desenvolver seu senso crítico e a posicionar-se diante de um texto lido, transformando-se num leitor ativo.

Importantes pesquisas abordam a leitura com diferentes objetivos, dentre os quais autores como Kleiman (1995, 1998);

Soares (1998, 2003), que discutem a leitura com foco no letramento; Schneuwly e Dolz (2004) e Rojo (2001, 2004 e 2009), que convocam a noção de gêneros do discurso para favorecer o ensino da leitura e da produção de textos escritos e orais, bem como o desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursiva.

Para aprofundar os conhecimentos sobre o ensino de leitura, alguns conceitos teóricos são fundamentais, como o de letramento. Trata-se de um fenômeno universal, estreitamente ligado às inúmeras práticas sociais, diferentes em cada contexto e situação, que circulam pela vida cotidiana de uma comunidade.

Como as práticas de letramento estão associadas a diferentes domínios da atividade humana, envolvem valores, atitudes e relações sociais. Contemplar essas práticas é papel da escola, mas se torna uma questão problemática que acompanha o aluno desde a Educação Básica, passando pelo Ensino Superior e prosseguindo pela vida social.

Entre as concepções que subjazem às práticas escolares de leitura encontram-se dois modelos de letramento descritos por Street (1984), citados por Kleiman (1995) e Soares (1998, 2003): um que valoriza a dimensão individual, o modelo autônomo de letramento e outro que valoriza a dimensão social, o modelo ideológico de letramento.

Por ser um problema a ser enfrentado, primordialmente, pela escola, principal agência de letramento, a relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita também põe em discussão a formação docente. Professor leitor é aquele que lê para conhecer, para ficar informado, para aprimorar a sensibilidade estética e também para posicionar-se diante dos fatos e das idéias que circulam nos e por meio dos textos.

Nesse sentido, este trabalho está embasado no quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1930, 1934) nas questões de ensino-aprendizagem e em Bakhtin (1929, 1934-1935/1975) nas questões de linguagem. Com base na teoria da enunciação bakhtiniana, a leitura foi compreendida como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos com base em uma relação dialógica entre autor, leitor e texto.

### Os problemas no ensino de leitura no Brasil

Historicamente a capacidade de ler sempre foi considerada essencial à realização pessoal e, atualmente, muitos defendem a idéia de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra, seja ela impressa, seja digital. E é na escola que pode-se identificar evidências do crescimento do público leitor. Mas é também ela que nos mostra – diante do número alarmante – os baixos índices de proficiência em leitura, dos limites na formação específica dos professores para trabalhar as questões relativas à leitura. Rossi (2003) afirma que a crise da leitura exige que se aborde o modo como a leitura, livros e leitores vêm sendo tratados na escola. Também Fernandes (2004) ao analisar as práticas de leitura no Brasil, bem como as representações da escola, dos professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir da década de 1980, verificou que, de modo geral, as práticas de leituras nas escolas não estão dando condições ao aluno de participar ativamente da transformação social. Os dados ainda atestam que no Brasil não se criou uma política pública para a leitura que cuidasse, também, da formação do professor.

Cabe ressaltar que na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil afirma-se que o brasileiro está lendo mais, porém o Brasil está longe de ser um país de leitores. De acordo com a pesquisa, a escola tem importante papel na formação do leitor e é a escola que faz o Brasil ler. Assim, dos 4,7 livros lidos por habitante/ano, 3,4, incluindo os didáticos, são indicados pela escola. Desse modo, “o Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com a leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social” (Lázaro; Beauchamp, 2008: 74). Os pesquisadores ainda afirmam que, depois da mãe, os professores são os maiores incentivadores da prática de leitura.

Os dados apresentados por esta pesquisa traçam o perfil do leitor brasileiro, o que faz dela um instrumento de fundamental importância para nortear a formulação de políticas públicas visando a formação de leitores e a democratização do livro. Nesse contexto, a leitura se revela hoje como o grande desafio do ensino. Considerada o principal lócus promotor do aprendizado, a escola falha por não dialogar com o universo de origem dos alunos, invalidando suas experiências e expressões.

Um grupo de pesquisadores, entre eles, Gee (1999, 2000, 2001); Barton e Hamilton (1998); Geraldi (1997); Brait (1997, 2001, 2005); Cafiero (2005) e Rojo (2001, 2004 e 2009) revisitam conceitos bakhtinianos que contribuem para a discussão da leitura como prática social e como processo de co-construção de sentidos, no qual autor e leitor participam de situações enunciativas. Em sintonia com a perspectiva bakhtiniana destacam que o texto só existe na relação leitor e autor. Leitura é interação. O autor construiu o seu texto no diálogo com outros textos e o leitor elabora sua compreensão, tendo como suporte as contribuições do autor. Como ato polifônico e dialógico, a leitura implica conteúdo e processo. O sentido da leitura é construído nessa relação.

Recentes pesquisas, como as de Rojo (2001), Jurado (2003), Lodi (2004), inscritas no âmbito dos estudos sobre letramento e fundamentadas nos pressupostos teóricos da enunciação e dos gêneros de discurso de Bakhtin e seu Círculo, consideram a leitura como ato interlocutivo, implicando sempre uma compreensão responsiva ativa na construção dos sentidos. Essas pesquisas foram desenvolvidas no contexto da sala de aula, buscando compreender a leitura em momentos e situações diversas do espaço escolar.

Assim, para as teorias da vertente discursiva e enunciativa, a leitura é compreendida como linguagem e, como tal, constituída e constitutiva nas/das práticas de interação social. Como a determinação dessas práticas é de natureza histórica e cultural, assumem significados distintos para cada grupo social, por isso, o foco do estudo desloca-se para as questões relativas ao letramento.

Por todas essas razões, a leitura é importante no currículo escolar. É requisito fundamental para que o aluno exerça plenamente sua cidadania, participe da sociedade letrada em que se insere, tornando-se leitor e produtor de textos. Mesmo que o aluno não tenha de escrever livros ou gêneros do discurso complexos, certamente precisará ler muito para compreender e agir proficientemente com a linguagem. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre as propostas nos últimos anos, para se empreender uma transformação significativa no ensino da leitura no Brasil.

### As condições de produção da pesquisa etnográfica

Esta pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas, em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental, com alunos na faixa etária entre 13 e 16 anos, oriundos de famílias de baixa renda. Muitos desses alunos carregam o estigma da reprovação e foram retidos em uma ou mais séries, em determinado momento da vida escolar.

A coleta de dados mediante observação participante envolveu um estudo exploratório, seguido da pesquisa propriamente dita. As fontes de dados incluíram gravações em vídeo da rotina da sala de aula de Português, Inglês, Artes, História, Geografia, Ciências e Matemática; gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, análise dos gêneros do discurso em circulação e das práticas de leitura em sala de aula.

Trata-se de uma investigação que tem como orientação teórico-metodológica a etnografia interacional. Castanheira (2001), em seus estudos, destaca que essa abordagem se fundamenta em três correntes: a antropologia cultural (Spradley, 1979), a sociolinguística interacional (Gumperz, 2008) e a análise crítica do discurso. (Fairclough, 1995)

Mehan (1982) recomenda a adoção da etnografia no campo da educação porque ela fornece uma maneira diferente de olhar para a escolarização e levantar questões sobre o processo educacional. O etnógrafo busca entender como as coisas acontecem e descrever os modos pelos quais as pessoas vivem a vida em situações sociais. “Ao invés de buscar

explicações causais os etnógrafos buscam os princípios que organizam comportamentos em circunstâncias práticas. Isso resulta em uma concepção holística da experiência humana”. (Mehan, 1982: 50)

Mehan (1982) destaca, ainda, as contribuições de Freire (1968) ao descrever sobre o relacionamento professor/aluno em sala de aula, que ele nomeia ação pedagógica: “O professor não é mais meramente alguém que ensina, mas alguém que a si mesmo ensina em diálogo com os alunos, que por sua vez, enquanto ensina, também aprende”. (Freire, 1968: 67)

Outro grupo de autores, Carter et al. (2005) e Bloome et al. (2008), através de uma análise microetnográfica definem a sala de aula como parte de uma instituição mais ampla de processos político, cultural e social. Juntos, professores e alunos constroem os modos de ser letrado na sala de aula.

Heath (1982) e Street (1984) são exemplos de pesquisadores do letramento que adotam uma perspectiva social e etnográfica o que justifica a inclusão deles nesse quadro teórico de pesquisa sobre leitura. Além disso, Heath (1982) foi quem primeiro utilizou a expressão “evento de letramento” e o definiu como situações em que a língua é parte integrante da interação entre participantes do processo de interpretação. Essa interação tanto pode ocorrer oralmente, como a mediação da leitura e da escrita, com os interlocutores face a face, ou a distância, com a mediação de um texto para leitura.

Assim, com base nas contribuições de Heath e Street, neste estudo os usos da leitura serão analisados em contextos contínuos e reais da sala de aula, assim, os eventos passam a ser situações comunicativas mediadas por textos.

### A sala de aula como contexto discursivo e interacional: compreendendo os processos de aprendizagem

O processo de constituição da escola e da vida social é de natureza contínua e dinâmica. Essa visão é embasada em trabalhos etnográficos que conceituam sala de aula como “culturas em formação”. Com base nessa perspectiva, entende-se que quando as pessoas participam de um grupo elas formulam, reformulam, constroem e reconstróem papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações que interferem naquilo que os participantes precisam compreender e produzir.

A lógica de questionamento adotada orientou o processo de coleta e análise dos dados. As contribuições de Castanheira et al., (2001) orientaram a exploração de um grupo de questões analíticas e os procedimentos metodológicos neste estudo.

O processo analítico foi desenvolvido por meio de uma série de ações – proposição, representação e análise de dados – que caracterizaram sua natureza interativa e contrastante. Portanto, um novo grupo de questões emergiu de cada análise realizada, e essas questões, por sua vez, guiaram novas análises.

O mapa de evento foi construído observando como o tempo foi gasto, com quem, em quê, com que propósito, quando, onde, sob quais condições e com quais resultados e representa um nível distinto na diferenciação da informação. Mapas de eventos, como todos os mapas de estruturação, representam as variações da atividade, constituindo processos e práticas socialmente significativas.

Como se vê, o Quadro I representa o evento de letramento na aula de Português, os espaços de interação, os eventos e subeventos construídos por meio dessas ações e as demandas que tornaram possível a participação dos alunos. As ações estão representadas por verbos no gerúndio para enfatizar a natureza dinâmica desse processo de estruturação.

**QUADRO I**  
**Evento de letramento na aula de Português**

Disciplina: Português		Dia: 07/02/2007
Hora:	Eventos /subeventos:	
07h10min	Distribuindo o livro didático	Distribuindo aos alunos o livro didático oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático [EI: P-TI ; A-P]
07h18min	Trabalhando com	Comparando de duas figuras: uma da <i>Pietà</i> de Michelangelo e outra de uma criança de rua dormindo no colo da estátua de uma mulher. [EI: P-TI; A-T; P-AE;TI ]
07h25min	atividades do livro	Lendo notícias associadas à figura de crianças de rua e à execução de atividades do livro-texto. [EI: A-T; A-P]
07h32min		Debatendo sobre a gravura e as notícias. [EI: P-TI; A-T; A-P]
07h46min		Debatendo sobre questões sociais no Brasil: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI;A-T]
07h56min	Estabelecendo tarefas	Propondo uma tarefa: escrever uma carta a uma autoridade pedindo solução para o problema social: crianças morando nas ruas e drogas. [EI: P-TI; A-P]

Fonte: Caderno 1, Notas de campo etnográficas, p. 25-29, 2007, e gravação, fita 1, 7/2/2007.

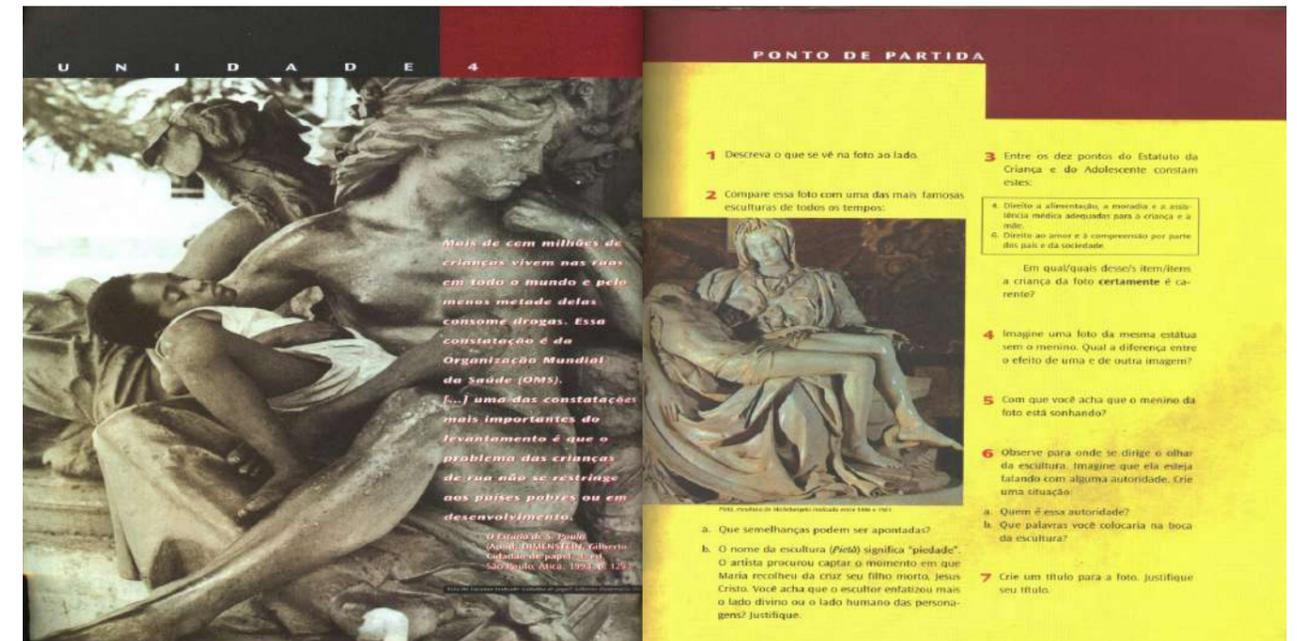
Legenda: EI, espaço interacional; P – TI, professor se dirige à turma inteira; A-T, um aluno se dirige à turma; A-P, aluno se dirige ao professor; P – AE, professor interage com um aluno específico; TD, trabalho em dupla; TI, trabalho individual; TG, trabalho em grupo.

Essencial à construção desse mapa foi o exame do modo como o tempo foi utilizado e como as mudanças de atividades foram interacionalmente construídas pelos membros (Heras, 1993). A análise das mudanças nas ações levou à identificação de subeventos, que por sua vez, conduziram à identificação de unidades temáticas (Green; Wallat, 1981). Por exemplo, na aula de Português, o evento Trabalhando com o livro didático constituiu-se de quatro subeventos: Comparando duas gravuras; Lendo notícias; Debatendo sobre gravuras, notícias e questões sociais no Brasil.

**As práticas de leitura no evento de Português**

Nesse tópico aprofunda-se a análise interpretativa no nível micro mediante a exploração de um subevento de Português. Para tanto, as unidades de sequência interacionais e as fases do subevento foram identificadas e analisadas e, finalmente, demonstram como os participantes exploraram um texto.

O foco analítico nesta etapa é o subevento Comparando duas gravuras – a *Pietà* de Michelangelo e um menino de rua dormindo no colo da estátua de uma mulher, trata-se do primeiro subevento do evento Trabalhando com atividades do livro didático. A aula começou com o professor distribuindo o livro didático, conversando sobre a tarefa solicitada na aula anterior. O professor pediu-lhes que abrissem o livro de Português na Unidade 4 (Faraco; Moura, 2002), cuja unidade é introduzida pelas seguintes páginas:



**FIGURA I – Cidadão de papel. Gilberto Dimenstein, Ática. Fonte: FARACO; MOURA, 2002, p. 55, Unidade 4.** **FIGURA II – Pietà, escultura de Michelangelo realizada entre 1496 e 1501. Fonte: FARACO; MOURA, 2002, p. 56, Unidade 4.**

O trecho que segue foi extraído do Evento de Leitura de Português. Optou-se pela seleção de alguns enunciados dos alunos e do professor com o objetivo de ilustrar o modo de ser letrado na escola.

**Episódio 1: (Linhas 12-13 [...] 55 [...] ; 59-63)**

12.	Prof.: Veja a foto! [...] Este menino no colo [...] O que está simbolizando? Cristina, leia a notícia ao lado.
13.	Cristina: “Mais de cem milhões de crianças vivem nas ruas em todo o mundo e pelo menos metade delas consome drogas. Essa constatação é da Organização Mundial da Saúde (OMS). [...] Uma das constatações mais importantes do levantamento é que o problema das crianças de rua não se restringe aos países pobres ou em desenvolvimento. Fonte: O Estado de São Paulo. Foto extraída do Livro de Gilberto Dimenstein. Cidadão de Papel, da Editora Ática, 1993, página 125”
55	Prof.: Questão 01. Psiiiiu! [...] Descreva o que se vê na foto ao lado.
59.	Robson: Ah, eu vejo uma criança deitada no colo da estátua.
60.	Prof.: Exato.
61.	Vários Alunos: Não foi isso que eu coloquei não [...] Nem eu. .
62.	Lucas: O abandono.
63.	Prof.: O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas o quê que se vê ?

A teoria da enunciação de Bakhtin (1952-1953/1979), destaca a produção da linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da situação de produção de discursos. O diálogo é condição fundamental para que se conceba a linguagem. Com base nessa perspectiva, Goulart (2006) em seus estudos buscou compreender como as teias discursivas caracterizam os modos como as pessoas se letam.

Assim, para a autora,

Compreendendo que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada letrada, nossos estudos realizados com alunos e professores de escolas públicas, levam-nos a dimensionar o relevante papel que a escola tem, especialmente para as classes populares. (Goulart, 2006: 453)

Como se vê, nesse episódio, os alunos expressam seus modos de entender o texto imagético, suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. No turno 55 o Professor Mateus diz: “Descreva o que você vê na foto ao lado”. Robson toma o turno 59 e diz: “Ah, eu vejo um menino deitado no colo da estátua”. Vários alunos se posicionam: “Não foi isso que eu coloquei não. [...] Nem eu.” Lucas toma o turno 62 e diz: “Abandono”. O Professor em seguida diz: “O abandono já é uma interpretação que você faz. Mas o que se vê”?

Geraldi (1983, 2006) defendeu o ensino da língua centrado em três práticas: de leitura, de produção de textos e de análise lingüística. Para o autor, leitura é um processo de interlocução entre leitor, autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo não é passivo, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Também Bakhtin/Volochinov (1929-1930) ao discutir as relações entre a linguagem e a sociedade considera a língua como um fato social, cuja existência encontra-se nas necessidades de comunicação. Valoriza a fala, a enunciação, afirmando sua natureza social, ou seja, a fala está inteiramente ligada às condições de comunicação e estas, por sua vez, às estruturas sociais.

As respostas dos alunos analisadas à luz do dialogismo de Bakhtin revelam que a leitura não é um simples ato de ler um texto, livro ou imagem, a leitura tem a finalidade de provocar no leitor a busca de compreensão do que lê, num diálogo onde possa refletir, interferir e transformar tudo isso em conhecimento e prática circular infinita.

### Episódio 2 (Linhas 104,106 117, 122-124 [...] 167)

O Episódio 2 começa com uma questão colocada pelo professor: “Qual é o sonho do menino da foto”? Teresa toma o turno 106 e diz: “Eu acho que ele está sonhando com uma família [...] comida”. Já Pedro entra na malha discursiva e diz: “Ele quer o que a sociedade não dá: amor e carinho”. Ao participar do diálogo, cada um leva consigo uma concepção de mundo, palavras que naquele contexto ganham novos sentidos

104.	Prof.: [...] Questão 5: “Qual é o sonho do menino da foto?”
106.	Teresa: Eu acho que ele está sonhando com uma família [...] comida.
117.	Pedro: Ele quer o que a sociedade não dá: amor e carinho.
122.	André: Eu pus jogar futebol, também. Ele quer viver a infância.
123.	Prof.: Tudo bem. Pode [...] pode sonhar em jogar futebol, pode estar sonhando com outras coisas [...].Psiiiu! questão 6: Leia Vera.
124.	Vera: “Observe para onde se dirige o olhar da escultura. Imagina que esteja falando com alguma autoridade. Quem é essa autoridade?”
126.	Débora: É o prefeito!
129.	Mara: Eu pus o Lula!
131.	Prof.: Pode ler, Vera.

132.	Vera: Que palavras você colocaria na boca da escultura?
137.	João Vitor: Eu coloquei que a autoridade era um policial [...]E ele está falando: Deixa, deixa o menino dormir aqui. É o único colo que ele tem.
143.	Nina: Olha o que eu escrevi: Que país é esse com tanto menino abandonado, cheirando cola e você vê e não faz nada?
157.	César: É. [...] Olha a minha resposta: Você acha justo esse menino viver aqui? Deitado no meu colo com frio e com fome ao invés de estar em uma cama macia, debaixo do cobertor?“Ele tem direito de ter um a vida melhor. Onde está a família dele? Na rua também? O pai e a mãe dele estão desempregados? Ele não está feliz com essa vida!
164.	Prof.: Mais alguém quer ler o que escreveu?
165.	Débora: Mateus, a Lilian colocou assim: “Seu filho da puta, tira esse menino daqui. Ele tá pesado demais!”
166.	((Pesq.: Risos na sala. O professor não se manifesta)).
167.	Cristina: Veja as idéias desse povo [...]

O Episódio 3 mostra que a elocução está inserida em uma complexa cadeia de comunicação, isto porque as palavras estão ali sempre, mas também como nunca antes, estas precisam ser faladas em contextos que são absolutamente únicos e novos para o locutor. Dessa maneira, o diálogo depende do sentido, dos locutores e dos contextos de discussão. No turno 124, Vera lê a questão proposta pelo Professor Mateus: “Quem é essa autoridade?” Débora e Mara participam da discussão. Vera lê uma nova questão no turno 132: “Que palavras você colocaria na boca da escultura?” João Vitor é o primeiro a apresentar sua resposta: “Eu coloquei que a autoridade era um policial [...] E ele está falando: Deixa, deixa o menino dormir aqui. É o único colo que ele tem”. Nina e César também participam da discussão e como João Vitor, colocam na boca da estátua palavras relacionadas ao seu contexto social marcado pela exclusão. Com ar descontraído e para chamar atenção dos colegas Débora diz: “Mateus, a Lilian colocou assim – Seu Filho da puta, tira esse menino daqui. Ele está pesado demais!” Por alguns minutos risos e descontração na sala. Débora colocou no centro a fala da colega que teve novo impacto na turma.

É importante destacar que no enunciado existe uma interação constante e um conflito entre a palavra do sujeito e a do outro, um processo caracterizado pelo esclarecimento e pelo diálogo mútuo. Como no exemplo descrito no episódio 3, o papel do contexto no discurso é essencial, visto ser este que enquadra e lapida o seu contorno, introduzindo o acento e a expressão necessária e criando, assim, um fundo dialógico. Débora explicitou algo novo, diferente. Como se vê, o aspecto individual é indispensável para atualizar a linguagem. Esta não é apenas a mistura de duas linguagens, mas o encontro de pontos de vista diferentes, devendo ser compreendido como a atualização da linguagem apresentada à luz de outra.

Bakhtin caracterizou a palavra interiormente persuassiva como a palavra ideológica, determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual. Esta palavra se entrelaça estreitamente com a palavra do sujeito. A palavra do indivíduo é elaborada a partir das palavras do outro e, com isso, a palavra internamente persuasiva desperta o pensamento do homem e a sua palavra autônoma. Ela organiza, do interior, as palavras da pessoa, não permanecendo imóvel, isolada. Continua a se desenvolver, adaptando-se ao novo material e aos novos contextos, ingressando num inter-relacionamento tenso e conflituoso com as outras palavras interiormente persuassivas:

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia de diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuassiva não é determinada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. A palavra interiormente persuassiva é uma palavra contemporânea, nascida numa zona de contato com o presente inacabado [...]. (Bakhtin, 1934-1935/1998: 144)

Concluindo, o dialogismo é considerado o conceito central na obra de Bakhtin. Essa visão dialógica afasta-se da concepção de texto como produto acabado, fechado em si mesmo. Se para Bakhtin o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, não pode ser separado dos elos que o determinam e provocam nele “reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”. (Bakhtin, 1953-1954/1997: 320)

As pesquisas sobre letramento escolar – leitura e escrita – dão suporte ao argumento de que tais práticas constituem processos centrais por meio dos quais os alunos aprendem novos conteúdos e desenvolvem capacidades. Cabe ainda acrescentar que, a visão dialógica e discursiva da linguagem em Bakhtin (1952-1953/1997) dá suporte à compreensão de texto como qualquer elemento oral, escrito ou visual usado na produção de significado em determinado contexto social. Assim, o professor é desafiado a explorar diferentes gêneros do discurso na prática de ensino e trazer o mundo real da escrita para a sala de aula, criando a possibilidade de conexão do letramento escolar com as práticas sociais das quais os alunos podem participar fora da escola.

### Um olhar sobre (a)s leituras e sobre (a)s capacidades de linguagem: o que elas revelam?

Esta pesquisa foi desenvolvida à luz da teoria de Bakhtin e da teoria de Vygostky, com o objetivo de analisar as práticas de leitura nas disciplinas curriculares, na busca de superar os problemas da leitura nas escolas. Assim, o ponto de partida da pesquisa foi construído com base na questão problematizadora: Como professores e alunos interagem no contexto da sala de aula e criam oportunidades de aprendizagem na leitura?

Assim, as mudanças almeçadas demandam nova visão no ensino e das práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania. O fracasso escolar e os resultados dos alunos das escolas públicas de ensino nas avaliações provocam reflexões sobre a adoção de procedimentos de leitura que contribuam para a superação do fracasso escolar. Constata-se a gravidade da questão, por isso defende-se o aprendizado da leitura e o acesso a uma formação que dê ao aluno possibilidades de praticar na escola e na vida o que é próprio do ser humano: a atitude responsiva ativa.

Optou-se por realizar uma observação que partisse do método sociológico bakhtiniano, ou seja, que considerasse a situação de produção dos discursos. No contexto atual da escola pública, constata-se um silenciamento da voz do aluno. É urgente que a palavra seja-lhes devolvida. Como identificado neste estudo, as disciplinas do currículo escolar podem contribuir para a formação de leitores competentes, criando contextos que mobilizem os alunos para maior participação nos discursos em sala de aula, bem como questionando sobre suas posições, negociando encaminhamentos, dentre outros.

Como postulado por Bakhtin/Voloschinov (1929/2004), a linguagem está sempre “povoada” de interações de outrem. Foi possível identificar nos episódios em sala de aula a coexistência de conflitos de diferentes palavras ideológicas ou linguagem sociais manifestando-se nas situações de comunicação. Daí, defender-se maior consciência de natureza pluridiscursiva da língua e da linguagem e que o trabalho do professor contemple e valorize a palavra persuasiva. (Bakhtin, 1934-1935/1975)

Na aula focalizada, foi possível ver os sujeitos leitores discutindo a temática e o texto lido, bem como o que outras fontes dizem sobre o tema. A discussão proporcionou aos participantes a oportunidade de expor suas idéias em busca de uma interpretação para a leitura, uma tomada de consciência de diferentes argumentos sobre uma questão, uma solução criativa para um dado problema, etc.

Nos episódios de Português, destacado neste artigo, foi possível observar o professor assumir responsabilidades para o ensino da compreensão leitora. Os procedimentos de leitura adotados favoreceram a construção de sentidos.

Identificou-se, ações de intervenção mediadora do professor na condução do processo de compreensão de texto, em contextos de interação, que favoreceram a ativação do conhecimento prévio e estimularam a produção de comparação de informação, ativação de conhecimentos do mundo, produção de inferências locais e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Nos episódios, esteve presente o aspecto persuasivo, dialógico que favoreceu a atividade mental dos alunos e, consequentemente, propiciou a construção de conhecimentos. Desse modo, como defendido por Geraldini (1991), a produção de textos orais supera uma forma de apenas mostrar o que se aprendeu, para se transformar em produto de um trabalho discursivo desenvolvido por alunos e professores.

Finalmente, com base nos limites e possibilidades do letramento escolar, apresentam-se algumas considerações que emergiram do contexto geral da pesquisa.

A primeira diz respeito à própria pesquisa. Este estudo poderá trazer contribuições para a educação e para o campo da Linguística Aplicada, uma vez que investiga as práticas de leitura nas disciplinas curriculares. Desse modo, poderá contribuir para outras pesquisas da área que tenham como temática o ensino-aprendizagem da leitura e a construção do conhecimento nas diferentes áreas.

A segunda diz respeito às mudanças no processo ensino-aprendizagem, orientado pela leitura dos gêneros do discurso. Este trabalho traz implicações para o trabalho com as capacidades de linguagem. Assim, os gêneros do discurso podem ser utilizados como objetos de ensino em todas as disciplinas.

A terceira diz respeito à formação de professor no campo do letramento, tendo em vista a criação, no âmbito da escola, de um projeto de leitura assumido por todas as áreas do conhecimento. Além disso, defende-se maior investimento nas políticas públicas de incentivo à leitura no contexto escolar e extraescolar.

Concluindo, este trabalho não se encerra aqui, novos campos de investigação se abrem sobre as práticas de leitura, como também sobre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no currículo escolar, na Educação Básica e no Ensino Superior, a fim de abrir novas possibilidades sobre a prática de pensar a prática de leitura em outras áreas do conhecimento.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, G. (Org.). 2008. Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro.
- Brait, B. (Org.). 1997. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Brait, B. 2001. Estudos enunciativos no Brasil. Campinas: Pontes Editora.
- Brait, B. (Org.). 2005. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto.
- Bakhtin, M.; Volochinov, N. V. 1929/2004. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. 1952-1953/1997. Os gêneros do discurso: estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Barton, D.; Hamilton, M. 1998. Everyday literacies. In: Barton, D.; Hamilton, M. Local literacies: reading and writing in one communities. London, New York: Routledge.
- Bloome, D. et al. 2008. On discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research. Teachers College Press, New York and London.
- Cafiero, D. 2005. Leitura como processo. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, Coleção Alfabetização e Letramento.

- Carter, S. P. et al. 2005. Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Castanheira, M. L.; Crawford, T.; Dixon, C.; Green, J. 2001. What counts as literacy: an interacional, ethnographic perspective. In: Literacy and the curriculum: success in senior secondary schooling. Aces press. Copyright, p. 32-43.
- Fairclough, N. 1995. Critical discourse analysis: the critical study of language. London: Longman.
- Faraco, C. E; Moura, F. M. 2002. Linguagem nova. São Paulo: Ática.
- Fernandes, C. O. 2004. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. ANPEd, GT: educação fundamental, Caxambu, n. 13.
- Freire, P. 1968. Pedagogy of the oppressed. New York: Herder and Herder.
- Gee, J. P. 1999. Social linguistics and literacies: ideology in discourses. 2nd..
- Gee, J. P. 2000. Discourse and sociocultural studies in reading. In: BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, D. (Ed.). Handbook of Reading Research, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, v. 3, p. 195-207.
- Gee, J. P. 2001. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 44, n. 8, p. 714-725.
- Geraldi, J. W. 1983. Prática de leitura de textos na escola. Leitura: teoria & prática, v. 3, p. 25-31.
- Geraldi, J. W. (Org.). 1997. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (Org.). 2006. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.
- Goulart, C. 2006. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB.
- Green, J. L.; Wallat, C. 1981. Mapping instructional conversations: a sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). Ethnography and languages in educational settings, Norwood, NJ: Ablex, p. 161-195.
- Gumperz, J. J.; Cook-Gumperz, J. 2008. A Sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: Cook-Gumperz, J. (Org.). A construção social da alfabetização. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 55-75.
- Heath, S. 1982. Ethnography in education: defining the essentials. In: Gilmore, P.; Glattorn, A. A. Children in and out of school. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics, p. 33-35.
- Heras, A. I. 1993. The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom. Linguistics and Education, v. 5, n. 3 e 4, p. 275-299.
- Jurado, S. G. O. G. 2003. Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). PUC S.P.
- Kleiman, A. B. (Org.). 1995. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. 1998. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 173-200.
- Lodi, A. C. 2004. A leitura como espaço discursivo de construção: uma oficina com surdos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC SP.
- Lázaro, A. ; Beauchamp, J. A Escola e a formação de leitores. In: AMORIM, G. (Org.). 2008. Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, p. 73-94.
- Mehan, H. The structure of classroom events and their consequence for student performance. In: GILMORE, P.; GLATTORN, A. A. 1982. Children in and out of School. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics. p. 59-87.
- Rojó, R. H. R. (Org.). 2001. Práticas de linguagem no ensino fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. Relatório de Pesquisa n. 2. Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo. FAPESP, fev.
- Rojó, R. H. R. 2004. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. (mimeo). s/p.
- Rojó, R. H. R. 2009. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rossi, M. M. C. 2003. Imagens que falam: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação.
- Schneuwly, B.; Dolz, J. 1997/2004. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Cord-eiro, G. S. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 71-91.
- Soares, M. B. 1998. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. B. 2003. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, p. 89-113.
- Spradley, J. P. 1979. The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- Street, B.V. 1984. Literacy in theory and practice. Cambridge University Press.
- Street, B.V. 1995. Social literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education, London: Longman.
- Vygotsky, L. S. 1930/2003. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. 1934/1988. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.