

AS MEDIAÇÕES NO ENSINO DA LEITURA: uma breve análise do desempenho escolar nos anos seguintes ao ciclo de alfabetização

Renata Araújo Jatobá de Oliveira – UFPE

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos analisar se as mediações realizadas pelas professoras, nos diferentes momentos de leitura, tanto antes de iniciar, como durante e, principalmente depois de concluída a leitura, poderá ser contemplada a construção e o confronto de compreensões e sentidos. O trabalho busca compreender como ocorre, a formação do leitor no ensino fundamental (anos iniciais), após o processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética. A nossa análise partiu da verificação da postura das professoras enquanto mediadoras das situações escolares de leitura em turmas do 4º e 5º anos em que os alunos passaram por um processo metodológico de sucesso em que a escola possuía um trabalho coletivo de reflexão sobre a prática desde o ciclo de alfabetização com a maioria dos alunos já alfabetizados no 1º ano (CRUZ, 2008). Nesse aspecto, mostraremos análises de situações da sala de aula que acreditamos ser importante para o ensino de leitura. Diante desse panorama, para a realização desta pesquisa, traçamos o objetivo de: refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e proficiente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A leitura: o que e para que ensinar?

Trataremos dos objetivos do ensino da leitura e do que é possível ensinar aos alunos através dela; procuraremos, também, mostrar a relevância da leitura para o aluno dentro e fora da escola. Pensando em para que se ensina o aluno a ler, Silva (1999) afirma que, para discutir sobre as finalidades do ensino da leitura, é preciso situar as funções essenciais que a leitura deve exercer na escola e na sociedade. O autor citado ressalta primeiramente que o que é possível e fundamental a ser ensinado através da leitura na escola são os estímulos a um conhecimento mais profundo da realidade, como também, o posicionamento crítico frente a essa realidade. Acreditamos que esse é um aspecto primordial para o desenvolvimento de uma prática consciente de leitura crítica na escola. Silva (1999) considera imprescindível, ainda, que o professor tenha clareza: (1) das finalidades ou dos objetivos que vão nortear a prática pedagógica do professor;

(2) dos conteúdos a serem ensinados e dos textos que serão socializados com os alunos;
(3) das pessoas envolvidas, ou seja, torna-se importante percebermos as características do alunado para desenvolver um trabalho específico e adequado ao público ao qual se dirige o trabalho, fazendo a relação com a escola e a sociedade em que o aluno está inserido.

Considerando a necessidade de estabelecer os objetivos para a prática de leitura na escola, é clara a necessidade de rever posturas e perspectivas teóricas. Em outro trabalho, Silva (1993) afirma que, para o encaminhamento de um trabalho pedagógico consciente, se exige que o professor ou professora demonstre na prática um posicionamento político frente à realidade social e frente ao papel da escola. Como finalidades da leitura, Leal e Melo (2006) enumeram primeiramente que ler é para divertir-se, para relaxar, para apreciar; ler para receber mensagens de outras pessoas; ler para orientar-se sobre como realizar atividades diversas; ler para informar-se; ler para escrever; ler para aprender a ler. Ter objetivos para a aula de leitura é munir-se de planos de aula diversificados para a dinamização das diferentes atividades em que essa prática é requerida. Diante disso, o professor estimula a leitura compreensiva do texto por parte de alunos, ou seja, auxilia-o a refletir sobre “novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas previsões, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, e da intervenção dos homens sobre o mundo” (ANTUNES, 2002, p. 98).

Ainda sobre esse aspecto, Geraldi (1996) propõe que na escola, pode-se promover a leitura: como busca de informações, quando se pretende extrair do texto determinada informação; como estudo do texto, que consiste em fazer uma análise pormenorizada do texto; como pretexto, quando, a partir dela, são propostas novas atividades e interlocuções e como fruição, que seria a leitura feita por prazer, deleite, sem controle de seus resultados. Portanto um texto poderá ter uma multiplicidade de sentidos diante das ações que o professor possa planejar e realizar em sala de aula.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa é qualitativa, de base indiciária, porque valorizamos, de modo especial, pistas e especificidades do cotidiano escolar, em particular aquelas que são características do processo ensino-aprendizagem da leitura, dentro de um contexto socialmente definido (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998;

RICHARDSON, 1999). Com relação aos discursos apresentados nas aulas de leitura, às interpretações realizadas pelos alunos e professores, adotamos uma perspectiva enunciativo-discursiva (ORLANDI, 2002) análise do discurso requer a investigação do que está nas entrelinhas dos textos, bem como dos modos como esses textos produzem sentido (PÊCHEUX, 2002). Assim, completando a nossa base enunciativo-discursiva de análise, temos a perspectiva de Bakhtin (2006) sobre a enunciação. A investigação foi encaminhada junto a duas professoras, sendo uma do 4º ano (Professora A) e outra do 5º (Professora B). Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal do Recife. A análise foi desenvolvida de forma a contemplar a continuidade ano a ano do ciclo analisado. Os dados de nossa pesquisa foram submetidos a uma leitura qualitativo-indiciária.

4. REVELANDO OS RESULTADOS

Os indícios captados das observações revelaram que as professoras desenvolvem uma prática reflexiva até mesmo quando trabalham aspectos gramaticais ou ortográficos da língua, o que nos leva a crer que a leitura é vivida como um processo de compreensão abrangente. Nessa perspectiva, as crianças estão a todo o momento refletindo em torno do que é exposto pela professora. As professoras A e B valem-se com frequência do questionamento em suas práticas; além da exploração dos temas dos textos. Mostraremos agora duas situações que representam esse tipo de mediação de que estamos tratando.

Situação 15 – Professora A – Aula 4

A”: Meu cachorro Pepe

P: Pelo título / o que tem em comum com o outro texto? / o que é parecido?

A6: O outro que a gente leu é “Meu nome é cachorro”

P: O que é que tem em comum?

A7: O cachorro

A8: Os dois falam de cachorro e narram o texto

Situação 16 – Professora B – Aula 8

P: Que tipo de texto é esse?

A9: Informativo

P: Por que podemos dizer isso? // que tipo de informação? // qual é a área?

A9: História

P: Por que você acha isso? // Mateus afirmou que é um texto informativo e que fala de história / Todo mundo concorda?

A”: Não [gritando]

É válido destacar que as mediações trazem contribuições importantes na medida em que a prática da reflexão é estruturadora da formação crítica do aluno. Segundo afirma Geraldi (1996), o professor tem um papel ativo a desempenhar no processo de formação do leitor e as perguntas que lança em sala de aula poderão contribuir com a compreensão das formas e estruturas textuais, bem como com a compreensão da realidade. Nesse tipo de prática, a formação do leitor crítico será desenvolvida de maneira consciente e significativa, superando a educação bancária (FREIRE, 2005). Procuramos ver também como as professoras desenvolvem a criticidade do aluno. Percebemos que a professora está a todo momento lançando perguntas para a turma refletir. Os indícios fazem supor não só que elas têm consciência do seu trabalho, mas que o grande diferencial é a forma como questionam os temas que são abordados nos textos. Silva (1999) frisa, concordando com Paulo Freire, que a leitura, para além de procedimentos rotineiros, deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Podemos afirmar que as práticas analisadas contribuem para uma mudança na prática da leitura na escola.

Um aspecto que deve ser salientado é que, durante as aulas, os momentos de reflexão sobre o texto eram aqueles em que as turmas estavam mais atentas e participativas. Na turma da Professora A, a atenção e a participação eram conseguidas com mais facilidade. Um outro elemento da prática pedagógica que procuramos analisar foi a influência das professoras sobre as respostas dos alunos. Constatamos que, mesmo a professora procurando sempre respeitar a opinião dos seus alunos durante os momentos de leitura e compreensão, sua posição é comumente vista como “verdade absoluta” pelo aluno.

Os dados obtidos em nossa pesquisa permitiram ver que os temas trabalhados são relacionados com a vida das crianças, as quais vão tendo, em sala de aula, oportunidade de colocar suas próprias inquietações e vivências, e estabelecendo ligações entre estas e o que é lido. Dessa maneira, percebemos, no trabalho desenvolvido, a leitura funcionando como uma das bases da ampliação do conhecimento de mundo (FREIRE, 1982, 1996, 2005 e 2006).

5. CONSIDERAÇÕES

Dos dados analisados acima se pode concluir que na escola investigada, a leitura é tomada em sentido amplo e a prática pedagógica contempla o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura procura atender aos interesses e motivações dos alunos. Possivelmente, esse trabalho com leitura explique o fato de a escola ter ficado bem posicionada em relação ao conjunto da Rede Municipal de Ensino do Recife. Pudemos concluir também que as competências de leitura traçadas têm um amplo alcance: relacionam-se à realidade sociocultural dos alunos, desenvolvem a argumentação oral e escrita e multiplicam os sentidos dos textos lidos. Chamou-nos atenção o fato de as professoras estimularem continuamente a reflexão dos alunos, sem dar-lhes respostas prontas. Nesse sentido, a análise de dados baseada no paradigma indiciário de pesquisa mostrou-se relevante, na medida em que as práticas dessas professoras mostravam indícios de um fazer renovado, em discursos, decisões, interações em sala de aula, enfim, especificidades do cotidiano escolar que são significativas para a compreensão do fenômeno educativo e do ensino-aprendizagem de leitura.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Pioneira, 1998.

ANTUNES, I. **Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar**. *Portal do SãoFrancisco – Linguagem e Estudos Sociais*, ano 1, nº1, 2002, dezembro, p. 97- 106.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios no 1º ciclo do Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2008. 180p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 48. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino** – exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

LEAL, T. F; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.

ORLANDI, E. P. Nota ao leitor (prefácio). In: PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 7-9.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

SILVA, E. T. *De olhos abertos* – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Elementos de pedagogia de leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993