

O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DA EJA

Maria José Gomes **Cavalcante** – UFPE

RESUMO

A pesquisa buscou analisar as práticas de ensino da leitura de uma professora da Fase II da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Garanhuns. Buscamos compreender como ela desenvolvia as atividades relativas ao ensino da leitura na classe, bem como as concepções que norteavam o seu fazer pedagógico. Assim, para coletarmos os dados realizamos uma entrevista semiestruturada e observamos as suas aulas de Língua Portuguesa. Para fundamentarmos o nosso trabalho, nos aportamos, in de algumas considerações referentes ao histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, (Ghiraldelli, 2006; Haddad & Pierro, 2000; Pereira, 2007), apresentamos algumas concepções de língua e leitura, a partir das discussões propostas por Soares (1998); Kleiman (2002); Koch (2002), entre outros estudiosos e o ensino das estratégias de compreensão leitora (Miguel, Perez & Pardo, 2012; Solé, 1998; Brandão e Rosa, 2010; entre outros). Os resultados da pesquisa revelaram que a mestra desenvolveu um trabalho com a leitura a partir de diversos gêneros textuais, porém tais práticas, de forma geral, pareciam servir, ainda, como pretexto para o trabalho com a gramática normativa.

Palavras-chaves: Práticas de leitura; Educação de jovens e adultos; Compreensão leitora.

O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DA EJA

INTRODUÇÃO

No decorrer da nossa escolarização, as mudanças na concepção de língua têm norteado o ensino da língua materna e provocado mudanças tanto na forma de ver como de conceber o trabalho com o texto e com a leitura na escola. Barbosa & Souza (2006) destacam três concepções que trouxeram implicações bastante relevantes para o ensino

da língua materna, as quais têm influenciado ainda hoje, as práticas de leituras vivenciadas em nossas salas de aula.

Até a década de 1950, a concepção de língua que predominava em nossas escolas era aquela que a concebia como **expressão do pensamento** e estava diretamente relacionada a razões políticas, visto que o ensino de português tinha como finalidade levar os alunos provenientes das classes dominantes a conhecerem/reconhecerem as regras de funcionamento da língua de prestígio falada pelos então colonizadores portugueses (SOARES, 1998). Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deveria estar de acordo com a norma culta que representava as formas “corretas” do “bem falar” e do “bem escrever” aceitas e valorizadas socialmente. Desse modo, no âmbito da escola, o texto era concebido como um “um repertório de signos e de elementos gramaticais” (KLEIMAN, 2004; p. 14) e o ato de ler configurava-se na atividade de traduzir esses signos em código oral. O ensino da leitura se centrava em textos literários e no reconhecimento de normas do funcionamento da língua.

A partir da década de 1960, as transformações ocorridas no contexto sociopolítico, histórico e ideológico repercutiram em mudanças na concepção de língua concebida, até então, como expressão do pensamento. Com a escassez de mão de obra escolarizada para atender as demandas do mercado econômico, o Brasil se viu “obrigado” a investir no processo de escolarização das classes populares e a escola, por sua vez, agora se via também com um grande desafio pela frente: ensinar a ler e a escrever um grupo de pessoas com padrões culturais e variedades linguísticas bastante diferentes daquelas com as quais estava acostumada.

Nesse contexto, a língua passou a ser vista como **instrumento de comunicação**, ou seja, como uma ferramenta utilizada para transmitir mensagens de um emissor a um receptor através de símbolos conhecidos e decodificados por ambos. Como bem colocam Barbosa & Souza (2006), nessa perspectiva, o texto era pensado como um depósito de informações e a leitura enquanto ato de extração da mensagem, a partir da decifração dos signos. “Acredita-se que caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido.” (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; p. 487), ou seja, a compreensão do texto se desenvolve automaticamente a partir do domínio do código (SPINILLO, 2008).

A partir de meados dos anos 1980, com o avanço das pesquisas e estudos provenientes da área das ciências linguísticas e o desenvolvimento de novas teorias sobre a leitura e a escrita, a partir da divulgação das ideias construtivistas e, ainda, mais uma vez, por questões de natureza sociopolítica, a língua passou a sofrer alterações culminando assim, na elaboração de uma nova concepção: a língua enquanto **processo de interação** – entendeu-se que ela é fruto de um processo histórico e sociocultural, que

varia de acordo com a época e com a situação em que é produzida e se constituiu como um lugar de interação entre as pessoas, dito em outras palavras, a língua passou a ser considerada como uma atividade dialógica, ideológica e sociohistórica (BAKHTIN, 1990).

Essa nova concepção de língua trouxe implicações pedagógicas alterando em sua essência a concepção de leitura, que passou agora a ser vista como processo de compreensão, sendo esta “uma atividade interativa”, altamente complexa, de produção de sentidos (KOCH, 2002).

Compreendeu-se assim, que,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. **É partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação**, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leituras que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entrega-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2009, p.101, grifo nosso)

A construção do sentido do texto pelo leitor não se constitui uma réplica ou tradução do significado que o autor quis dar. Esta construção se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização e requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, múltiplas habilidades e processos cognitivos.

Discorrendo sobre os aspectos cognitivos da leitura, Kleiman (1999, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Este conhecimento é constituído pelo conhecimento linguístico, pelo conhecimento textual, pelo conhecimento de mundo e pela interação entre eles; é que o indivíduo consegue construir o sentido do texto.

Essa mesma autora ressalta que o conhecimento prévio possibilita ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto, num todo coerente, ao permitir que o leitor “resgate” informações que não estão explicitamente apresentadas no texto. Logo, a ausência desse conhecimento impossibilitará a compreensão, pois como afirmam Chartier, Clesse, e Hérbrard (1996), « ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e seus conhecimentos ou exteriores a seu meio » (p.115).

Corroborando com a discussão acerca dos processos cognitivos de compreensão, Miguel, Perez & Pardo (2012) afirmam que tais processos são de dupla natureza: os

específicos da leitura estão ligados à resolução da tarefa em si (como, decodificar, extrair ideias, fazer inferências, dentre outros), denominados de **processos frios**; e os motivacionais-emocionais, têm a ver com os componentes afetivos e pessoais que nos movem a enfrentar a leitura (como, considerar a atividade desejável e viável), denominados de **processos quentes**.

Os autores supracitados afirmam, ainda, que a leitura e a compreensão podem levar a diferentes representações mentais: **superficial**, limitada a extração de significados contidos no texto, “pensar no que diz o texto”; **profunda**, que se constitui uma interpretação do texto, “pensar com o texto”, **crítica**, uma reflexão sobre o texto, “repensar o texto”. A “construção” de uma dessas representações do texto pelo leitor dependerá do seu envolvimento com a leitura, seu objetivo, mas também, como já explicitado, de seus conhecimentos prévios e de suas habilidades e estratégias disponíveis.

Miguel, Perez & Pardo (2012) ressaltam que compreender e aprender com os textos é uma tarefa complexa que habitualmente coloca limites nas possibilidades para os leitores, especialmente, para aqueles que ainda estão no processo de aquisição de determinadas habilidades ou conhecimentos que são constituintes do processo de compreensão.

Pensando nesta afirmação, somos levados a refletir sobre como tem ocorrido o ensino da compreensão leitora nas escolas. Para isto é importante lembrarmos, que com a emergência do fenômeno do letramento¹ no Brasil, em 1980, o trabalho com gêneros textuais passou a ter prioridade na escola, com o objetivo de inserir os alunos em práticas sociais de leitura. Porém, como adverte Delmanto (2007), é fundamental propor trabalhos com os diferentes gêneros que circulam na sociedade, mas sem deixar de criar situações que permitam aos alunos desenvolverem as diferentes capacidades envolvidas no ato de ler. “Além de ensinar a ler as linhas, é necessário desenvolver a capacidade de ler nas entrelinhas e de ler para além das linhas” (p.2).

Nesta perspectiva, o ensino da compreensão leitora deve ter seu espaço garantido na sala de aula, uma vez que a leitura é uma prática essencial e cotidiana para todos que estão (ou desejam ser) inseridos numa sociedade letrada, como a nossa.

¹ O letramento teve sua origem a partir da necessidade de ensinar as propriedades e convenções do sistema alfabético relacionadas ao uso da leitura e da escrita em situações reais de comunicação (SOARES, 1998).

De acordo com Solé (1998, pp. 69-70), “as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Elas que podem ser trabalhadas pelos educadores antes, durante e depois da leitura do texto, pois envolvem desde o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o autor, sobre o assunto a ser abordado no texto ou/e revisões sobre o texto; a elaboração de inferências, confirmação hipóteses durante a leitura até a elaboração um resumo sobre o que foi lido ou/e uma avaliação crítica. A autonomia do aluno no uso dessas estratégias implica em sua autonomia enquanto leitor.

Corroborando na discussão desta temática, Brandão e Rosa² (2010) destacam a importância das situações de conversa sobre textos em sala de aula para a formação de leitores, pois defendem que esta é uma forma de ensino da compreensão; e a necessidade de planejamento de tais situações, visando que as perguntas propostas na conversa aos alunos levem à reflexões críticas sobre o texto, o que contribuiria para a ampliação do significado do que foi lido.

Neste sentido, as autoras (2010, pp. 79-80) propõem cinco categorias (incluindo subcategorias) de perguntas de compreensão, que podem ser feitas antes, durante e após a leitura de um texto: (a) **perguntas de ativação conhecimentos prévios**: elas têm como objetivo convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto; (b) **perguntas de previsão sobre o texto**: estas podem ser feitas antes da leitura, sobre o que o texto irá tratar, ou ao longo da mesma, é possível formular perguntas de previsão; (c) **perguntas literais ou objetivas**: são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas no texto; (d) **perguntas inferenciais**: são aquelas que as respostas estão além das informações explicitamente presentes no texto; pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor; (e) **perguntas subjetivas**: são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor, e embora tomem o texto como referência, a resposta dada não podem ser deduzidas dele. Nesta categoria é possível encontrar questões em que o leitor deve apontar sua preferência, perguntas de avaliação sobre um fato ou ação de um personagem do texto e perguntas que extrapolam o texto, que solicitam ao leitor associar o texto a sua experiência.

² O artigo “A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende...”, tem como objetivo “apresentar e refletir acerca de situações reais de conversa sobre textos literários, analisando a mediação dos professores (...)” (BRANDÃO E ROSAS, 2010, p. 78)

Alguns estudos têm sido realizados sobre a prática de ensino de compreensão leitora (MOURA, 2001; MARINHO, SILVA & MORAIS, 2009; PORTO, 2011) e tem revelado que as práticas, ora se aproximam de ensino mais explícito da compreensão, por oportunizarem aos educandos as ajudas necessárias à compreensão do texto, bem como por promoverem a elaboração de estratégias de leitura e; ora as práticas focam a leitura como um suporte para trabalhar o ensino de ortografia ou da gramática, a produção textual, sem priorizar a compreensão do texto.

Ainda que muitos avanços tenham ocorrido no tratamento dado à leitura na escola, o ensino da compreensão é algo ainda geralmente esquecido na mesma, o que tem gerando um grande número de alunos com dificuldade de entender o que leem, mesmo quando estes já sabem ler (BRANDÃO & ROSA, 2010).

Neste contexto de inovações teórico-metodológicas, que instiga os professores a promoverem o ensino da compreensão leitora em suas turmas, buscamos investigar: **quais as práticas de ensino de compreensão de leitura têm sido vivenciadas em turmas da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).**

Na seção a seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos que nortearam o estudo que nós desenvolvemos, explicitando o perfil da professora participante e sua turma, o objetivo da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos realizados na coleta dos dados.

2. METODOLOGIA

O campo da alfabetização e letramento tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas no decorrer do processo de escolarização no Brasil. No entanto, constata-se que ainda são poucas e incipientes os estudos que buscam analisar como os docentes que lecionam em turmas EJA constroem suas práticas de ensino com a língua, como os estudantes desta modalidade, diferentemente das crianças, aprendem a ler e escrever e, ainda, como as práticas de leitura e de escrita vivenciadas na sala de aula relacionam-se com as expectativas de aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Desse modo realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa com o objetivo de **analisar a prática de uma professora de uma turma da II Fase do 1º segmento da EJA, verificando o desenvolvimento das competências de compreensão leitora.**

O campo da pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de ensino, na cidade de Garanhuns (PE). A professora, participante da pesquisa, é formada em

Licenciatura em Letras e é pós-graduada em Língua Portuguesa e em Psicopedagogia. Leciona na rede pública de ensino estadual já há 15 anos em turmas de Ensino Fundamental (anos iniciais) e na rede municipal, por cinco anos, em turmas de EJA.

Por ocasião da coleta dos dados, a professora ensinava em uma turma composta por 36 alunos, as quais tinham entre 15 e 70 anos, exerciam diferentes profissões (pedreiros, mototáxis, serventes, empregadas domésticas, vendedoras ambulantes, manicure, dentre outra) e poucos estavam aposentados. Aproximadamente 30% deles ainda estavam se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA). A maioria dos alunos não havia frequentado a escola na infância e esta era a primeira oportunidade que eles tinham de estudar.

Para coletarmos os dados, fizemos uso dois instrumentos da pesquisa etnográfica, a fim de alcançar o objetivo a que nos propomos dar conta, a saber: (1) observações da dinâmica de sala de aula e (2) entrevista semiestruturada.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março e dezembro de 2013. Inicialmente, realizamos cinco observações das aulas³ de Língua Portuguesa, as quais foram gravadas em áudio e registradas no diário de campo, posteriormente, fizemos uma entrevista com a docente.

O roteiro de entrevista (Apêndice A) foi organizado em três partes: (1) **experiências docentes** (questões sobre vida escolar da docente desde o ingresso na escola até a universidade); (2) **a rotina da sala de aula** (questões sobre o trabalho de leitura e compreensão realizado em sala de aula); e (3) **o planejamento e atividades** (questões sobre o ensino da língua materna).

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 O que se lia na sala de aula? Os gêneros textuais trabalhados pela professora

Iniciaremos a análise elencando os gêneros textuais trabalhados pela docente e a frequência com que eles foram explorados durante as aulas observadas. Buscaremos analisar e refletir também, sobre as opções da docente em relação aos mesmos e com qual explicitação eles eram lidos pelos alunos. Pensamos ser importante, primeiro,

³ A aula corresponde à jornada pedagógica das 19 horas às 22 horas.

apresentar as ideias da docente sobre leitura e da sua da importância para a formação de leitores proficientes.

A importância da leitura para os nossos dias atuais é muito grande, porque a gente precisa dela sempre, diariamente, a todo o momento. Seja para fazer uma receita culinária, pra ler uma receita médica, pra pegar um ônibus. Tudo hoje está associado à leitura. Leitura pra mim (...) eu misturo leitura e letramento. Ler não é apenas decodificar. Leitura é compreender, é entender o significado, é onde entra o letramento. Acho que a experiência com a leitura é que dá significado à ela. Dar significado a leitura é aproveitar o que a gente sabe.

Vemos nas colocações feitas, que a professora, em primeiro lugar, ressalta a importância de o indivíduo ter domínio da leitura como meio de garantir a sua participação nos vários eventos de letramento, ou seja, a sua inserção nas diversas práticas sociais, nas quais a leitura e a escrita se fazem presentes. Em segundo lugar, ela apresenta uma concepção de leitura relacionada às discussões teóricas atuais que dialogam com a concepção de língua enquanto processo de interação (BAKHTIN, 2003), quando afirma que a ler é mais do que decodificar, é construção de sentido (KOCH, 2002, LAJOLO, 2003).

Durante as aulas observadas, a docente fez uso de gêneros textuais diversificados para explorar a leitura na sala de aula, conforme podemos verificar na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Frequência de uso de diferentes gêneros textuais nas aulas observadas

GÊNEROS TEXTUAIS	FREQUÊNCIA
Letras de músicas	02
Poemas	02
Texto literário	01
Biografia	01
TOTAL	06

Um dado relevante que os dados acima apresentados nos mostra é que a

docente propôs em cada aula, que nós observamos a leitura de textos e que explorou mais de um gênero textual (exceto em uma aula em que buscou fazer isso de maneira articulada à data comemorativa, o Dia Internacional da Mulher), os quais faziam parte do cotidiano dos alunos e eram de significativa circulação social.

Sobre a sua opção em relação aos gêneros textuais abordados nas aulas, a docente declarou:

Eu gosto muito de trabalhar com música (...) eu gosto de trabalhar com poemas, com músicas, com literatura de cordel, e (...) com

situações variadas. A piada do jornal que eles trazem e que eles contam. Tudo que eles trazem gosto de transformar isso em aula. Mas, realmente gosto de trazer alguns textos que tragam significados pra vida deles.

Assim, o trabalho com diferentes gêneros textuais constitui-se numa rica oportunidade para explorar questões referentes à compreensão de textos, a exploração dos suportes nos quais veiculam, suas características estéticas, finalidades, funcionalidades. Como bem colocam Souza, Leite & Albuquerque (2006), o ensino da leitura deve propiciar aos educandos o acesso ao universo dos textos que circulam na sociedade, especialmente aqueles que fazem parte do seu cotidiano, a fim de que os mesmos sejam estudados em suas características, lidos, compreendidos e produzidos em contextos significativos. Isto implica na superação de uma tipologia cristalizada nas estruturas de textos escolares, onde havia uma tendência em desconsiderar as circunstâncias de produção.

3.2 Quem, como e para quem se lia na sala de aula? Modalidades e propósitos de leituras propostas pela professora

Na tabela a seguir, apresentaremos as diversas formas que a mestra lia na sala de aula, ou seja, as modalidades de práticas de leitura observadas.

Tabela 2 - Frequência de uso de diferentes modalidades de leitura nas aulas observadas

MODALIDADES DE LEITURA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
Leitura em voz alta pela professora	8	38,0
Leitura em voz alta pelos alunos	2	9,5
Leitura silenciosa	5	24,0
Leitura coletiva (alunos e professora)	6	28,5
TOTAL	21	

De acordo com os dados da Tabela 2, constatamos que a docente fez uso de quatro estratégias diferentes para trabalhar a leitura na classe, tendo explorado mais de uma delas em cada uma das aulas observadas.

Outra evidência, que nos chama a atenção, é o fato que a leitura em voz alta realizada pela docente predominou em maior parte das aulas observadas, aparecendo em número bastante significativo (oito vezes). Isso aconteceu na maior parte das vezes quando se tratava de um texto mais longo, como por exemplo, a biografia da Madre Tereza de Calcutá e do poema “Mulheres ao espelho”, de Cecília Meireles,

possivelmente, em virtude dos alunos demonstrarem dificuldades para ler, já que uma parte da turma ainda não tinha e/ou ainda estava consolidando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Em contrapartida, a leitura oral pelos alunos ocorreu em uma proporção bem menor (apenas duas vezes), demonstrando a tendência da docente em monopolizar as leituras em voz alta, como já constatado nos estudos realizados por Oliveira (2010) e Morais (2012)

A leitura silenciosa foi praticada na maioria das aulas que nós acompanhamos (cinco vezes). Ela era proposta, geralmente, para a leitura de letras das músicas que tinham um texto mais curto e já eram familiares para os alunos (como por exemplo, a letra da música “Tempos Modernos” de Lulu Santos). A leitura coletiva também foi uma modalidade proposta na maioria das aulas. A professora convocava os alunos a lerem junto com ela em voz alta, repetidamente, para que eles compreendessem o texto, como ela mesma afirmava para os alunos durante as leituras realizadas nas aulas.

3.4. O que a professora perguntava para alunos sobre os textos? Os tipos de perguntas de compreensão

Ao analisarmos as perguntas propostas pela professora utilizamos as cinco categorias de perguntas de compreensão propostas por Brandão & Rosa (2010), anteriormente apresentadas.

De forma geral, durante as observações, a professora lançava algumas perguntas sobre o texto lido e, em seguida, realizava atividades de treino e de memorização das regras gramaticais. Quando a indagamos sobre as atividades de compreensão de leitura que propunha para seus alunos, a professora afirmou:

Minha turma é Fase II, mas todos não leem, ainda, alguns estão aprendendo. Por isso trabalho compreensão do texto fazendo perguntas (...) orais para eles (alunos) responderem, usando os conhecimentos que eles já têm e também consultando o texto. Trabalho também os significados das palavras dos textos, quando desconhecidas para eles (alunos) porque não dá para entender sem saber o significado das palavras.

Na Tabela 3, descreveremos, de forma simplificada, o tratamento dado pela professora à compreensão de textos, por meio dos tipos de perguntas que ela fazia aos alunos, durante as leituras dos textos em sala de aula.

Tabela 3 - Frequência das perguntas de compreensão propostas nas aulas observadas

TIPOS DE PERGUNTAS DE COMPREENSAO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
Perguntas de ativação de conhecimentos prévios	7	44
Perguntas de previsão sobre o texto	0	0,
Perguntas literais ou objetivas	8	50
Perguntas inferenciais	1	6
Perguntas subjetivas	5	31
TOTAL	16	

Em relação ao ensino da compreensão de texto praticado pela docente, a Tabela 3 nos mostra que a compreensão leitora não era o foco principal do trabalho com gêneros textuais, pois durante as cinco aulas observadas, relativamente poucas perguntas de compreensão foram propostas aos alunos (16 perguntas), considerando a quantidade de textos trabalhados no mesmo período (seis textos);

Outra evidência está relacionada ao tipo de perguntas feitas: as perguntas literais ou objetivas e as de conhecimentos prévios tiveram maior frequência (sete vezes e oito vezes, respectivamente), em contrapartida, a pergunta inferencial só foi proposta apenas uma vez e não foi feita nenhuma pergunta de previsão.

Selecionamos para análise, entre as aulas observadas, a que teve maior frequência de perguntas de compreensão. No primeiro extrato da aula a seguir, apresentaremos os momentos da aula em que a professora apresentou o texto - a música “Bola de meia, bola de gude” de Milton Nascimento (Anexo 1) - a ser trabalhado e iniciou uma conversa com os alunos.

Após dar as boas vindas aos alunos, a professora anuncia o título da música e o nome do compositor, escreve o título no quadro “Bola de meia, bola de gude (Milton Nascimento)”, lê e inicia um breve diálogo com os alunos.

P: Vocês brincaram de bola de gude, de bola de meia, quando eram crianças?

A1: E muito! Sempre gostei de jogar bola de gude. Quando eu era menino, eu vivia jogando e ainda jogo, às vezes, quando posso! (risos)

A2: Eu brinquei também, mesmo que essa era uma brincadeira de menino. (risos)

P: E de bola de meia? Eu já brinquei, quando não tinha bola de verdade pra brincar.

No extrato da sua fala, podemos verificar que a professora, antes da leitura, formulou uma questão “aparentemente” de ativação de conhecimentos prévios por estar relacionada ao título da música, porém a mesma não é relevante para compreensão, uma vez que não traz para situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para

a compreensão do texto a ser lido (BRANDÃO & ROSA, 2010). Ela propicia o resgate da experiência de vida dos alunos quando criança, um clima de descontração entre os alunos e a professora se instaurou, o que consideramos importante para a realização da conversa, mas não para a compreensão do texto em si.

Dando continuidade à conversa sobre o texto, a professora faz alguns tipos de pergunta de compreensão aos alunos. Neste segundo extrato descreveremos este momento da aula:

P: Veja bem, agora, a gente vai ouvir a música. A gente só vai ter o que dizer se a gente prestar atenção. Então, por favor, escutem, compreendam pra nós conversarmos depois (a música é executada).

P: Então, vocês compreenderam?

A: Não!

A1: O som está muito ruim. (...) (a música é executada novamente)

P: Compreenderam alguma coisa?

A: Não! (a professora escreve no quadro e lê as duas primeiras estrofes da música, em seguida solicita que os alunos leiam com ela).

P: Leiam para compreender. (os alunos leem as estrofes com a professora)

P: É um adulto falando de quem?

A3: De um menino.

P: De um menino que está aonde?

A4: No coração dele.

P: No coração dele. E o que seria “Toda vez que o adulto balança”, balança nesse sentido aí quer dizer o quê? (silêncio)

P: Esse ‘balança’ aí significa os obstáculos. Toda vez que o adulto fica fraco o menino aparece.

P: “Toda vez que a bruxa me assombra/ O menino me dá a mão”. Medo (...) é muito difícil ser adulto, não é?! Quando aparece um problema, um estresse, uma tristeza, ele lembra do menino que há no coração dele. Tem outra parte que diz assim: “O menino me dá a mão/ E fala para ele o quê?

T: Coisas bonitas.

P: Quais coisas? Amizade...

A1: Amizade, respeito, caráter, bondade, alegria e amor

P: Às vezes enquanto adulto a gente esquece um pouquinho de palavras como essas: bondade, amor...

A2: Respeito.

(A professora lê as outras estrofes e comenta)

P: Outra coisa: “Bola de Meia, Bola de Gude/ O solidário não quer solidão”. E eu pergunto: O que é ser solidário?

A: Ser humilde, ajudar o próximo.

(A professora deu continuidade à aula fazendo uma atividade de gramática sobre substantivo e adjetivo)

Podemos verificar que a professora fez quatro perguntas literais ou objetivas (É um adulto falando de quem? De um menino que está aonde? E fala para ele o quê? Quais coisas?). Estes tipos de pergunta objetivam a identificação de informações explícitas no texto. Tais questões, de acordo com Moraes (2012), são necessárias principalmente para leitores iniciantes, pois estes precisam desenvolver a habilidade de recuperar informações explicitamente apresentadas na superfície textual, sobretudo considerando que ainda estão consolidando um domínio do SEA, tal como a turma da professora. Porém, como alerta Brandão e Rosa (2010), é preciso ter cuidado para não desconsiderar a capacidade do leitor.

Verificamos, ainda, que a professora fez uma pergunta de inferência (“Toda vez que o adulto balança”... balança nesse sentido aí quer dizer o quê?). Os alunos silenciam diante da pergunta, demonstrando dificuldade em respondê-la. Esse tipo de pergunta implica ao leitor construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto para assim dar a resposta. Na impossibilidade dos alunos sozinhos elaborarem a resposta, cabe a intervenção do professor, ou seja, ajudar na compreensão do texto e consequentemente na resposta da questão. A ajuda necessária, segundo Miguel, Pérez & Pardo (2012), favorecerá uma participação ativa do aprendiz e pode levá-lo a se apropriar ou a descobrir novos modos de enfrentar o texto. Porém, tomando uma direção oposta a esta, a professora responde a questão feita, sem oportunizar aos alunos a ajuda para fazê-lo, e segue a conversa formulando outras perguntas objetivas, que são de respostas fáceis.

É importante salientarmos que em todas as aulas a professora priorizou o ensino da gramática. Isto foi notório, pois o maior tempo das aulas foi dedicado às atividades envolvendo o treino e a memorização das regras e taxonomias dos assuntos da gramática abordados por ela. Verificamos que alguns textos foram lidos com os alunos exclusivamente como ponto de partida para o ensino da gramática, como por exemplo, o poema “Mulher ao espelho” (Cecília Meireles) e o texto “Organize-se” (Rodolfo Ilari). Tais procedimentos parecem evidenciar, mais uma vez, o que tem se dito ao longo dos anos sobre o ensino da língua materna: há uma preocupação excessiva de que os alunos aprendam as regras do “bem falar” e “bem escrever” da chamada norma culta, fugindo-se assim, daquilo que deveria ser o principal objetivo do ensino de língua na sala de aula: oportunizar aos alunos vivenciarem práticas de leitura e de produção de textos em situações que sejam o mais possivelmente reais e concretas e dominar o idioma pátrio, através destas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançar o olhar sobre a prática da professora nos mostrou ações, iniciativas e limites vividos por ela no exercício da sua prática pedagógica. Constatamos que ela realiza um trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, principalmente aqueles que ela julga fazer parte do contexto social de seus educandos, justificando sua opção por considerar que tenham significado para eles.

Em relação ao ensino da compreensão leitora, verificamos que a mestra mesmo fazendo uso de uma diversidade de gêneros textuais na sala de aula, o ensino da compreensão ainda é limitado, considerando que este é realizado apenas de forma oral, e principalmente, porque oportuniza apenas aos alunos construir uma compreensão superficial do texto, quando prioriza extração de significados contidos no texto (MIGUEL, PÉREZ & PARDO, 2012), levando estes possivelmente, a pensarem que apenas a identificação de informações contidas no texto é, de alguma forma, suficiente para sua compreensão.

Analisar a prática da docente e o dito na entrevista nos fez perceber que a professora parece estar em um movimento de “ida e vinda”, sobre a forma mais tradicional e as novas prescrições oficiais do ensino da língua, na escola. Dito em outras palavras, ora a fala da docente aproximava-se daquilo que é a proposta atual para o ensino da língua, defendendo uma concepção sócio-interacionista; ora ela assumia outra perspectiva teórico-metodológica, ao priorizar nas aulas o ensino da gramática, embasada numa concepção de língua como expressão de pensamento, que concebe o ensino da gramática da norma culta como requisito para o falar, ler e escrever corretamente (de acordo com as regras).

Diante do que foi discutido, acreditamos que os resultados deste estudo provocam a necessidade de repensar a prática na perspectiva de uma dimensão teórica, assim como considerar a teoria relacionando-a com a prática, uma vez que segundo Tardif (2002), ambas são indissociáveis. Schön (2000) reforça esta afirmação, dizendo que igualmente ricas são as possibilidades da relação entre teoria e prática, sendo esta uma discussão que permeia o discurso de muitos educadores (como, por exemplo, Paulo Freire).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. F. e SOUZA, I. P. de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia F. e SOUZA, I. P. de (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 11-22.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Coleção Explorando o Ensino – Literatura/Ensino Fundamental**. 2010. MEC/SEB, vol. 20, pp. 69-106.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DELMANTO D. Na Ponta do Lápis. **Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro**. Ano III. Nº 7. Agosto de 2007
- FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G. e MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n. 12, pp. 479 -501, jul./dez., 2011.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Pontes: Campinas, SP, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: Zilberman, Regina e Rösing, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- MARINHO, A. de L. S.; SILVA, J. R. P.; MORAIS, A. G. Ensino de compreensão leitora: práticas de ensino e propostas dos livros didáticos destinados à educação de jovens e adultos (EJA). **Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009**.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In SANTOS, Carmi, MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTE, Marianne (org.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 73-88.
- MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, V.17,n.51, set-dez., 2012
- MOURA, D.C. de. Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA. **Dissertação de mestrado**. Curso de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.
- OLIVEIRA, S. A. de. Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. **Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010**.
- PORTO, Cynthia Cybelle R. F. Possíveis efeitos do ensino de compreensão de leitura em alunos do último ano do ensino fundamental 1. **Dissertação de Mestrado**. Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2011.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R. e ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, Maria Lúcia F. e SOUZA, I. P. de (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 23-38.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia. Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v.42, n. 1, abr. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.