

SITUAÇÕES DE LEITURA EM CLASSE DE 3ª. SÉRIE

DAGOBERTO BUIM ARENA (UNESP - MARÍLIA).

Resumo

Este artigo descreve e analisa situações de leitura em uma classe de 3ª. série do ensino fundamental em uma escola municipal de cidade do interior de São Paulo. A primeira situação é a de leitura do poema Quero, de Thomas Roth, cantado por Elis Regina, em aula de português, e a segunda se dá em aula de Ciências, com uma professora em substituição momentânea, na apresentação de um texto informativo sobre alimentação e com outro no formato de histórias em quadrinhos, em aula preparada pelo titular. Realizada diretamente em sala de aula, de acordo com os princípios da pesquisa etnográfica, a pesquisa teve como objetivo analisar os diálogos sobre leitura mantidos entre alunos e professor para verificar o modo como o ensino da leitura era abordado, de acordo com a variação do gênero do discurso. Em duas aulas observadas, em agosto e setembro de 2006, foi possível constatar que o gênero orienta o modo como o docente ensina os alunos durante a abordagem do texto e que o ensino de leitura da literatura se dá nas aulas de português, mas são nas aulas das demais disciplinas que ocorre mais intensamente o ensino de leitura de outros gêneros. Deste modo, as interlocuções entre professor e alunos indicam claramente a qualidade da formação docente e a diversidade de abordagens do texto com a intenção de ensinar a ler. Enquanto o professor, com graduação em Pedagogia, cursando Letras, manteve farta interlocução, a substituta, com formação de ensino médio, apoiou-se basicamente na ação de copiar textos.

Palavras-chave:

ensino de leitura, formação docente, gêneros do discurso.

Introdução

As reflexões, dados e análises sobre atividades de leitura que serão abordadas neste artigo, têm personagens e lugares definidos: professores e o espaço da sala de aula do ensino fundamental. Pretendo analisar algumas situações observadas em uma sala de aula de 3ª. série, em 2006, em uma escola municipal de Marília, com o intuito de problematizá-las. A estrutura deste artigo comportará, portanto, além dos comentários iniciais, dois episódios observados em aula. O primeiro, com o professor titular da sala, formado em Pedagogia e estudante de Letras. O segundo, com uma professora, com formação de magistério, nível médio, que durante uma hora substituiu o titular, enquanto este desenvolvia outras atividades na escola. Antes, porém, de introduzir os dois episódios, é necessário abordar aspectos sobre a leitura como prática cultural e os debates ainda presentes na ação ou nos pronunciamentos dos professores.

Práticas de leitura: impasses e superações

Desde os primeiros anos de escolarização, a atitude do professor deveria ser a de ensinar ao aluno a usar a língua escrita, em vez de apenas dar a conhecer o seu funcionamento. Para utilizar-se da língua, pela leitura, seria necessário que o aluno aprendesse, orientado por objetivos e finalidades, a ampliar e a mobilizar o conhecimento temático e lingüístico para a atividade de ler como prática cultural histórica legada pelas gerações precedentes.

Práticas culturais de leitura de adultos, entre eles os professores, atualmente, orientam os alunos para a percepção de pistas sugeridas pelo título de um livro, pelo suporte material, pela configuração do texto, pelo contexto. Entre as práticas docentes, entretanto, há uma frequentemente desprezada: a de ensinar o leitor a elaborar perguntas que orientem sua ação de ler para encontrar ele próprio as respostas a essas perguntas, sempre efêmeras, precárias, substituíveis na medida em que prospera a atividade de ler.

O movimento de elaborar perguntas e encontrar respostas permite ao leitor avançar pelas páginas de um livro, ao mesmo tempo em que o coloca em patamares mais altos da evolução humana, porque pela leitura pode elaborar com maior intensidade o pensamento abstrato.

Uma discussão extremamente frequente na escola refere-se à categorização *leitura silenciosa e leitura oral*. Melhor seria se a oposição fosse entre ruidosa e silenciosa, ou entre oralizada e não-oralizada. De qualquer modo, pouco alteraria a categorização, porque o traço de distinção entre uma e outra é reconhecido pela presença, ou não, da manifestação acústica produzida pelo leitor. Essa situação define mais a leitura oral e menos a leitura silenciosa, porque esta última se caracterizaria pela ausência do traço oral. Acredito ser oportuno destacar que a categorização se baseia na manifestação audível, ou não, portanto, no âmbito dos órgãos dos sentidos, em vez de se apoiar em supostas operações cognitivas praticadas pelo leitor (BAJARD, 2002).

Aceita como consensual, essa categorização tem alimentado polêmicas históricas entre professores a respeito por qual modalidade seria melhor para ensinar a ler. A silenciosa, por não ter manifestação ostensiva, traria problemas de avaliação, sempre lembrada no exercício da docência, razão pela qual, a primeira, por ser materializada, seria facilmente controlável e avaliável. Novamente, a preocupação com a avaliação orienta o modo de ensinar e, mais que isso, orienta o modo de o aluno aprender a ler e de elaborar conceitos sobre o que seria efetivamente ler.

Há, entretanto, outro critério que, em vez de opor as duas categorias, pode fundi-las. Refiro-me ao critério da atribuição de sentido que pode passar ao largo tanto da conduta do leitor oral, quanto da do leitor silencioso, mas pode estar presente em ambas. Esse traço, o de atribuição de sentidos, afasta-se do privilégio da percepção pelos órgãos periféricos, para situar-se no reino das operações intelectuais que o aprendiz de leitor realiza ao tentar ler. Essas operações, pouco perceptíveis, podem ocorrer, ou não, durante a leitura ruidosa ou silenciosa. Se o leitor atribuir sentido ao ler, durante a leitura ruidosa e durante a silenciosa, a atividade de ler aproximar-se-á da que se espera que um bom leitor faça ao ler. Se o traço de atribuição de sentido não estiver presente na estrutura da atividade, situação costumeiramente verificada entre alunos, a leitura oral e a silenciosa seriam a mesma manifestação, portanto, a categorização indicaria uma falsa dicotomia.

Para analisar, neste texto, ações docentes com o ensino da leitura, considero também o pressuposto de que a leitura não poderia ser ensinada por se tratar da produção resultante da relação do leitor com o texto, razão pela qual o objeto a ser ensinado e a ser aprendido seria a *atividade de ler* e não propriamente a leitura. Por outra parte, historicamente, conforme suas necessidades culturais e sociais, o homem desenvolve modos de ler pelos quais o sistema lingüístico tornou-se o instrumento necessário para a produção da leitura, sem que fosse, ele próprio, o objeto da ação de ler. Ainda amparado por esses pressupostos, a atitude de enfrentar o sistema linguístico e compreender o mundo por meio dele revela-se como atividade de ler em busca da produção da leitura.

Neste artigo, procurarei defender a tese de que a escola e seus agentes são responsáveis pelo ensino dessa prática cultural, mas para isso não basta ensinar apenas o domínio do sistema lingüístico, porque esse não é, especificamente, o objeto a ser ensinado como leitura. Mais do que conhecer as regras de funcionamento do sistema, a função da escola e de seus agentes é a de ensinar a ler como prática histórica e cultural (CHARTIER, 2002). Outras questões, todavia, também são emergentes nos episódios: as práticas de leitura em sala de aula são constituídas pela locução, isto é, pela transmissão oral de sentido, e pela ação visual de atribuição de sentido; essas práticas também se estruturam e se modificam, de acordo com as intenções do professor ao ensinar. Deste modo, a intenção determina a estrutura da atividade de ler.

Episódio 1 - 19.09.2006. Aula de Português. Poema *Quero*.

O professor, amante da poesia, oferece leitura de poema aos alunos. Em dia anterior, em aula não observada pelo investigador, fora apresentado o poema *Quero*, abaixo transcrito:

Quero, de Thomas Roth, cantado por Elis Regina em *Falso Brillhante*.

Quero ver o sol atrás do muro

Quero um refúgio que seja seguro

Uma nuvem branca sem pó, nem fumaça

Quero um mundo feito sem porta ou vidraça

Quero uma estrada que leve à verdade

Quero a floresta em lugar da cidade
Uma estrela pura de ar respirável
Quero um lago limpo de água potável

Quero voar de mãos dadas com você
Ganhar o espaço em bolhas de sabão
Escorregar pelas cachoeiras
Pintar o mundo de arco-íris

Quero rodar nas asas do girassol
Fazer cristais com gotas de orvalho
Cobrir de flores, campos de aço
Beijar de leve a face da lua

As instruções do professor foram as seguintes:

"Peguem o caderno de língua portuguesa e o caderno de poemas. Vou passar uma questão e, para responder, vai depender de ler o poema, localizar coisas, entender. Ontem lemos cada verso, o que queria dizer, interpretamos o ritmo, lemos como poema [não como música], cantamos e hoje todos têm elementos para ler, entender o que está escrito no poema e responder. Trabalho individual, sozinho, sem bate-papo. Copiem todas as perguntas e depois com calma vão ler o poema e responder. Alguém não entendeu alguma coisa?"

É possível entender que o professor, em dias anteriores, escrevera o poema na lousa, os alunos o copiaram, depois declamaram e cantaram, no arranjo de Elis Regina; enfim, viraram o poema/música pelo avesso. Possivelmente realizaram todos os processos de leitura oral, como transmissão de sentido, por se tratar de poema e de música. No dia da observação, porém, os alunos iriam aprender a ler o poema, a localizar dados e a estabelecer conexões entre os conhecimentos de todo o grupo e os fornecidos pelo texto. As questões, abaixo transcritas, colocadas na lousa para cópia seriam utilizadas para novas incursões em direção ao gênero literário apresentado:

•1. No poema, o autor fala de coisas que ele quer que aconteça. Escreva algumas.

a) coisas possíveis

b) coisas do sonho, da imaginação.

•2. De todos os desejos do autor, escreva alguns que são também os seus.

•3. Copie e complete as frases de acordo com o poema.

a) A estrada leva à.....

b) Em vez de cidade, será.....

c) O mundo vai ser pintado de

d) Usar gotas de orvalho para.....

E novas instruções:

"Se alguém não entender as questões, nós vamos ler juntos. Não se preocupem. Vocês têm cinco minutos para copiar e já deu tempo de ler as perguntas. Depois de cinco minutos vamos ver o que não entenderam e vamos entender para vocês fazerem."

A primeira questão e seus desdobramentos remetem diretamente à natureza do gênero, enquanto a segunda recomenda o vínculo entre leitor e autor, mediado pelos desejos de um e de outro. Essas duas questões não se caracterizam como de avaliação e de compreensão, mas de orientação para a reflexão sobre a elaboração temática do poema. Articuladas à discussão da aula anterior, indicariam o ensino, pelo professor, de um modo específico de ler, o de ler poemas, portanto, uma orientação própria de leitura que requer atitudes diversas de outras ações aparentemente semelhantes. A leitura oral de poemas é uma prática cultural das mais antigas. Neste caso, o professor provoca, com suas indagações, outras perguntas entre os alunos, para, em seguida, debater, de modo compartilhado, os comentários: "*vamos ler juntos*"; "*vamos ver o que não entenderam*"; "*vocês têm cinco minutos para copiar e já deu tempo para ler as perguntas*". Esta última afirmação recomenda e ensina que a cópia/transcrição, neste caso, não é a cópia/transcrição de formas gráficas, mas a transferência de sentido de um suporte a outro, da lousa para o caderno. A terceira questão, entretanto, desdobrada em outras quatro, remete mais para o reconhecimento e identificação de palavras, mas para isso, seria necessário lidar com a sintaxe da poesia, especialmente na questão **b** e **d**, *Quero a floresta em lugar da cidade* e *Fazer cristais com gotas de orvalho*. As questões trazem, intrinsecamente, o ensino das construções sintaticamente

invertidas da poesia e, por essa razão, teriam causado certo estranhamento para os alunos.

O professor vocalizava os itens **a** e **b** da primeira questão, enfatizando palavras e fazendo expressões faciais que pudessem induzir à solução das questões: "*Uma estrada leva à...*". Fazia perguntas, apontava hipóteses e alertava: "*Olhem o poema!*". Uma pergunta, todavia, poderia ser feita a respeito desta última instrução do professor: por que, nesta situação de ensinar a ler, usa o verbo olhar em vez de ouvir? Suas intenções, talvez, seriam as de orientar e as de provocar a reflexão, mas ao mesmo tempo de dar pistas visuais e, por essa razão, salientava algumas palavras por meio de ênfase entonacional, ao mesmo tempo em que remetia os olhares dos alunos para a possível resposta: *à verdade*. Neste caso, o timbre, o ritmo, as pausas, a fluência maior ou menor são as características dessa leitura que faz o professor, com a função de provocar perguntas e de oferecer pistas. Sobre as questões, indaga:

Prof.: Dúvidas na questão 3?

Aluno: Na **d**, professor.

Prof.: Não respondam o que eu vou ler, mas pensem."

Em seguida, novamente lê oralmente, com ênfase, a última palavra antes da lacuna, característica própria de uma leitura de um trecho inconcluso. É interessante observar que em cada atividade de leitura do professor há uma intenção e a intenção determina uma estrutura da atividade: se oral, ênfases alternadas em palavras, expressões; se visual, olhar rápido ou demorado, dedos apontados. São, todavia, sinais periféricos que apenas podem revelar intensas atividades cognitivas. Ao insistir que "pensem", remete os alunos à questão do entendimento de ações no poema e para as construções sintáticas pouco frequentes na vida das crianças como leitores e escritores. Em síntese, os alunos aprendem a apreciar e a ler o gênero poema, tanto pela leitura oral quanto pela visual. Nos dois casos, porém, havia claramente a intenção de produzir sentido pela ação visual de ler e a de transmitir o sentido pela atividade acústica.

Episódio 2 - 4. 2.8.2006 - Aula de Ciências

Uma professora, cuja função era a de substituir por minutos ou horas o professor titular, assumiu a direção da sala de 3^a. série, em aula de Ciências, porque o titular se ausentara para ir à sala de informática da escola. Como a aula já estava planejada, a docente, ao ver o que devia fazer, ficou em situação desconfortável. Com a expressão "*Ai meu Deus! Ler história!*" iniciou, a contragosto, a leitura de

um pequeno folheto estruturado em quadrinhos, cujo tema era a qualidade da alimentação. A reação poderia ter origem em duas hipóteses: a primeira, a de que a professora não tivesse domínio de fazer locução (BAJARD, 1994), isto é, de leitura pública para a audição de uma platéia, com a intenção de transmitir sentido; a segunda, por ser em quadrinhos, cuja estrutura, baseada predominantemente em imagens, impediria uma boa locução por ela, professora. Esta última hipótese talvez seja a que melhor explica a expressão "*Ai! Meu Deus!*", porque os alunos, sem o material em mãos, teriam dificuldades em compreender as legendas e os diálogos. Por ser um gênero que não permite a locução, a apresentação aos alunos somente poderia ser com cópias diante de todos os olhos.

Depois de uma locução entrecortada, a professora encaminhou perguntas e respostas, preparadas pelo professor, acompanhadas também da cópia dos balões e das legendas dos quadrinhos. Os alunos foram obrigados, ainda, a fazer cópia de um novo texto (*Quem se alimenta bem, vive melhor*), do próprio livro didático. Não há aqui outra hipótese para explicar a cópia, exceto a de fazer rolar o tempo da aula até a chegada do professor titular, uma vez que, na essência, o que faziam os alunos era apenas identificar palavras no texto impresso e transcrevê-las para outro suporte, usando as mãos, símbolo do trabalho manual, também reconhecido por pais como o grande trabalho da escola, por não perceberem a dimensão do trabalho intelectual da instituição. Um aspecto, todavia, merece destaque: o professor titular introduzira em aula de Ciências o gênero *quadrinhos*, com alguma intenção, mas não compreendida pela professora auxiliar.

Conclusão

No início deste artigo alinhabei comentários a respeito do ensino da leitura, de sua tradição e dos desafios que hoje são enfrentados, em razão dos entendimentos teóricos a seu respeito. Entre outras questões, procurei destacar a leitura como uma atividade cultural e histórica, plural, a ser ensinada com essa característica e de acordo com as funções e estruturas do texto e da própria atividade de ler. As estruturas e funções da atividade de leitura não estão imantadas ao texto, mas são forjadas pelo leitor na ação sobre o mundo pela escrita. Para isso, o modo de pensar e de ensinar do professor é, como sempre, uma das principais chaves para a formação do leitor plural.

Alguns gêneros, como o poema, permitem ao professor fundir, alternar e intercambiar atividades de leitura - ora com ênfase no visual, ora no oral, todas, todavia, agregadas à intenção de atribuição de sentido. O modo de ler, de ouvir ou ver, de quem pratica a leitura, é guiado pela intenção do leitor e determina a estrutura da atividade, cujas características devem ser ensinadas para os leitores em formação. As ações didáticas dialogam com proposições teóricas em busca do alargamento e aprofundamento do ensino da leitura como prática cultural, no interior da sala de aula, sem dar, contudo, à disciplina de Português o privilégio de seu domínio.

As minhas observações indicaram a repercussão positiva, da sólida formação inicial de um professor, que continua a participar de encontros de formação e a manter vínculos com setores acadêmicos, mas indicaram também uma pálida ação docente da professora substituta, resultante da formação frágil proporcionada pelo antigo curso de nível médio.

REFERÊNCIAS

BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo : Ática, 2002.

VIGOSTKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.