

O TRABALHO COM EIXO ‘LEITURA’ A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES (OU NÃO) DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS.

Carlos Eduardo Barbosa Alves

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Valéria Alves de Lima

(Universidade Federal Rural de Pernambuco /Unidade Acadêmica de Garanhuns)

eduardox2811@yahoo.com.br

O presente trabalho traz um recorte da dissertação ‘Formação Continuada em Serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental’, desenvolvida no âmbito do ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) e que teve como objetivo principal analisar quais os efeitos das formações continuadas na prática dos professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre a oferta dessas formações e a efetivação, ou não, em sala de aula dos conceitos veiculados nelas. Para tanto, tomamos por base autores da área de formação de professores (BEHRENS, 2005); teóricos e pesquisadores do ensino de língua portuguesa (KLEIMAN, 2002,2011; SOLÉ, 1998) e documentos oficiais do ensino: PCN (1997,1998) e Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012). Para a composição do material de análise, realizamos vídeogravação de aulas e de formações continuadas (LOIZOS,2008; SADALLA & LAROCCHA,2004). Neste artigo, apresentaremos os resultados obtidos especificamente no eixo ‘Leitura’. Foi possível averiguar que as formações continuadas promovidas são satisfatórias, do ponto de vista teórico-metodológico, pois apresentam sintonia com as discussões atuais sobre o referido eixo de ensino. Entretanto, requerem ajustes nos aspectos de configuração da oferta (periodicidade, duração e formato), pois há dificuldades de efetivação do que se discute nos momentos formativos, já que, em sala de aula, foram constatadas práticas de linguagem discrepantes com as orientações oficiais para o trabalho com a Língua. Por fim, foi possível compreender que a formação continuada pode contribuir para construção de uma prática inovadora, mas os professores precisam, também estar comprometidos com a atualização de suas práticas ante às novas exigências educacionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de língua portuguesa. Leitura.

1.INTRODUÇÃO

O tema da formação continuada dos docentes da educação básica desponta como um assunto bastante recorrente nos debates do campo da educação. As inquietações relacionadas à contínua formação desses profissionais dimanam, na maioria das vezes, da circunstância de que a construção de um sistema educacional que acolha a todos tem provocado alterações significativas na composição do público escolar. A inclusão de grupos antes situados à margem do processo educativo confronta o modelo de educação, incluindo as práticas docentes, por vezes, cristalizadas. Some-se a isso a velocidade na produção de conhecimento e as modificações aceleradas de caráter social, político e econômico em um mundo interconectado e diversificado.

Nesse contexto de mudanças, Behrens (2005) postula que o professor precisa refletir sobre suas práticas e procurar caminhos e alternativas para construir novas propostas

metodológicas que visem a um ensino que promova a formação de um cidadão competente e disposto a contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.FORMAÇÃO CONTINUADA A SERVIÇO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

A oferta de formação continuada de professores, no estado de Pernambuco, vem se configurando nos últimos anos pela elaboração e vivência de momentos sistemáticos de estudos com vistas ao aprimoramento docente. No componente curricular de Língua Portuguesa, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) oferece bimestralmente cinco horas de formação aos profissionais que trabalham com o referido componente. Esses encontros são realizados por formadores especialistas lotados nas Gerências Regionais de Educação (GRE) e se pautam nos conteúdos postulados nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco de Língua Portuguesa -PCPE/LP (PERNAMBUCO, 2012)¹. Os PCPE/LP apresentam uma organização estrutural em seis eixos de trabalho. São eles: 1. Apropriação do Sistema Alfabético; 2. Análise Linguística (eixo vertical); 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento Literário; 6. Escrita.

Com um foco numa visão interacionista de língua, os PCPE/LP deixam evidente que a proposta de ensino neles contida “considera a natureza social e interacional da linguagem, [fato que] toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola” (2012, p. 14). Essa concepção de língua, por si mesma, já requer um posicionamento diferente dos professores de língua materna. Um motivo disso seriam as implicações decorrentes dessa aceção de linguagem que, como desdobramento, incidem diretamente na concepção de texto e de ensino, inclusive.

Outro motivo para um repensar de práticas a partir da concepção de língua preconizada no documento aludido seria a reconfiguração do trabalho com os eixos curriculares já elencados. Por se tratarem de noções e estudos sobre a linguagem recentes e pouco difundidos, muitos professores se viram impossibilitados de trabalhar com segurança os eixos apontados para o ensino de língua portuguesa, porque, dentre outros motivos possíveis, não tiveram acesso a tais saberes durante a sua formação inicial. Destarte, a formação contínua ganha força posto que se pauta no trabalho de apresentar, difundir e

¹ Os PCPE/LP são integrantes de um composto de 28 volumes que contemplam os componentes curriculares da educação básica, orientando o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula.

favorecer a reflexão dos educadores sobre os avanços dos estudos linguísticos, ainda, oportunizando-lhes a condição de incorporar essas inovações ao seu repertório prático.

É sobre o eixo ‘Leitura’, suas discussões veiculadas nas formações e seus reflexos em sala de aula que nos debruçamos neste artigo, fazendo um recorte e apresentando os dados obtidos especificamente no eixo em tela, a partir da dissertação ‘Formação continuada em serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental’, desenvolvida no âmbito do ProfLetras (Programa de Mestrado profissional em Letras) e que teve como objetivo principal analisar quais os efeitos das formações continuadas na prática dos professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre a oferta dessas formações e a efetivação, ou não, em sala de aula dos conceitos veiculados nelas.

Essa conjuntura nos incitou alguns questionamentos que impulsionaram esta pesquisa: De que forma as discussões sobre análise linguística, provenientes das formações de Língua Portuguesa, se materializam em sala de aula? Quais as contribuições possíveis advindas das formações continuadas que lhes são oferecidas? Um primeiro ponto a ser considerado é a concepção de Língua que subjaz à prática dos educadores. Vejamos um panorama sobre algumas concepções de Língua e outros conceitos decorrentes delas.

2.1. Acepções de Língua: interface com os tipos de ensino.

A concepção de língua adotada pelos educadores revela muito sobre a postura de ensino assumida por eles e está intrinsecamente ligada ao contexto histórico e ideológico no qual cada um construiu suas experiências. Também, as práticas de linguagem materializadas em sala de aula são consequências dessas posturas, embora, muitas vezes, os próprios professores não saibam enunciar ou tenham pouca clareza sobre as teorias/concepções que sustentam suas práticas. Nesse sentido, vale a pena um resgate das concepções sobre a Língua, à luz das contribuições de Travaglia (2008) e Koch & Elias (2013). Vejamos:

A. Língua como representação do pensamento: A primeira acepção de *Língua* remonta à ideia de espelho do pensar. Esse entendimento é simplista porque ignora a complexidade existente entre a língua e a cognição humana. O foco dessa concepção se coliga à uma proposta de *ensino* de caráter *prescritivo* (KOCH & ELIAS, 2013), cujo objetivo é evitar que o aluno cometa erros de linguagem, conhecendo as “regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem [uma vez que]... são elas que se constituem nas normas do falar e escrever ‘bem’ ” (Travaglia, 2008, p. 21).

B. Língua como estrutura (Assujeitamento): Nessa segunda concepção, *Língua* é percebida como código, instrumento de comunicação, somente. Ela se estrutura no tripé mensagem, emissor e receptor. Nessa segunda concepção de Língua, o *ensino* se configura pelo seu teor *descritivo* (KOCH & ELIAS, 2013), demonstrando como acontece o funcionamento estrutural dela e as regras por ela estabelecidas. Travaglia (2008) resume bem essa concepção ao propor que a concepção de língua como estrutura se limita ao funcionamento interno da mesma, separando o sujeito do seu contexto social.

C. Língua como lugar de Interação: Nessa última visão, a *Língua* é concebida como ponto de diálogo entre interagentes que fazem uso da linguagem não só para exprimir um pensamento ou repassar informações a outros, mas também, para interagirem, levando em consideração os fatores e as condições de produção do discurso. Assim sendo, o *ensino* da Língua fundamenta-se num teor *produtivo*, pois objetiva um trabalho de desenvolvimento de habilidades linguísticas, considerando o aluno um sujeito histórico e ativo que se inter-relaciona com outros e se constituindo por intermédio dessa interação em diversas práticas sociais.

Essa última concepção de Língua foi ganhando cada vez mais espaço e hoje, é a concepção que deve permear o trabalho com a língua materna na sala de aula, nos seus diversos eixos, inclusive no eixo Leitura. É sobre esse eixo que teceremos algumas considerações.

3. EIXO LEITURA: DIÁLOGOS COM AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Além dos conhecimentos prévios (também chamados de conhecimentos de mundo ou enciclopédicos), o leitor precisa ainda acionar conhecimentos de outras naturezas, tais como o conhecimento linguístico e o conhecimento sociointeracional. Sobre essa mobilização tripla de conhecimentos, Kleiman (2002) acentua 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. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.13)

Cada um desses conhecimentos deve ser percebido como auxiliar no processo de construção de sentidos. Face à necessidade de lidar com diversos tipos de conhecimentos, de modo simultâneo, é preciso que o leitor acione diferentes estratégias e procedimentos

adequados para que possa processar com eficiência os textos lidos, com vistas à compreensão. Nesse sentido, é tarefa do professor viabilizar o uso dessas estratégias em sala de aula, atendendo a uma variedade de propósitos inseridos em diversas situações interativas. Vamos discorrer sobre o que são as estratégias de leitura e quais são elas, sob a perspectiva dos estudos e contribuições de Isabel Solé.

3.1. Estratégias de leitura: a contribuição das investigações de Solé

Solé (1998) define estratégias de leitura como procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos, já que implicam a capacidade de refletir e organizar, planejar nossa própria atuação enquanto lemos. Conforme evidenciado pela autora, essas estratégias envolvem, minimamente, duas condições essenciais: “autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe- e o autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e a possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade” (p.69).

Sem nos propormos a esgotar as diversas estratégias, trazemos a seguir um extrato das mesmas e que podem ser utilizadas nas mais diversas atividades de leitura (cf. SOLÉ, 1998):

A – Antes da Leitura (Estratégias para que o leitor ative os seus conhecimentos prévios relevantes e sinta-se instigado a assumir o seu papel ativo no processo de leitura)

B – Durante a Leitura (Estratégias que permitem ao leitor estabelecer inferências, rever e comprovar, ou não, suas hipóteses enquanto lê, construindo, assim, uma interpretação que auxilie na resolução de um problema):

C – Depois da Leitura (Estratégias que se dispõem a unificar as etapas anteriores)

Finalmente, para continuar compreendendo depois da leitura do texto, cabe ao professor retomar os objetivos propostos para a leitura, reconhecer com os alunos a ideia principal do texto e, também, sugerir a produção de um resumo. Além de se configurar como uma atividade de ensino, o trabalho com perguntas e respostas é um procedimento muito utilizado em sala de aula após as aulas de leitura. Isso corrobora com o pensamento de Solé, que nos indica que:

ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é a estratégia essencial para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 155)

Por fim, consideramos que a exploração textual pautada num trabalho com as estratégias de leitura indicadas por Solé possa contribuir para a formação de leitores competentes de diferentes gêneros textuais, capazes de definir objetivos para sua leitura e saber como atingi-los, que se interrogam sobre a sua própria compreensão, estabelecendo relações entre o que leem e os seus conhecimentos prévios.

2.2.2. Estratégias de leitura: ampliando o diálogo com o aporte de Kleiman

Como já explicitado, a leitura é uma atividade que, além de requerer do leitor habilidades de natureza linguística (reconhecer palavras, estruturas sintáticas, etc.), requer, também, habilidades extralinguísticas (ativar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos para a leitura, etc.). Note-se o entendimento de Kleiman (2011) quando afirma que

“A leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com tudo aquilo que vem da página para chegar a compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese”. (pp. 17,18)

Desse modo, espera-se que a ativação das estratégias de leitura leve o leitor a refletir sobre as relações de sentido de um texto enquanto unidade semântica e a estabelecer a relação existente entre os fatores linguísticos e extralinguísticos. Para a autora, as estratégias de leitura são caracterizadas como procedimentos sistemáticos usados pelo leitor para recuperar o sentido do texto. Elas também apresentam flexibilidade no sentido de se adaptarem às diversas situações de leitura, já que diferentes gêneros textuais podem exigir diferentes estratégias de leitura. A partir dessa perspectiva, a autora salienta que

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49)

A autora faz um agrupamento das estratégias em cognitivas e metacognitivas. Vejamos de maneira sucinta as características de cada uma delas. Entende-se por estratégias metacognitivas (Kleiman, 2002) aquelas realizadas tendo algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle e condição de dizer e explicar a ação. As várias atividades das quais o leitor pode utilizar-se quando não entende um texto são pistas indicativas que uma estratégia está sendo usada para conseguir eficiência na leitura.

As estratégias cognitivas (Kleiman, 2002), por sua vez, são aquelas operações realizadas automaticamente, inconscientemente pelo fato de o leitor não ter chegado ainda a um nível consciente do seu uso para alcançar um objetivo de leitura. Pode-se dizer que as estratégias cognitivas mobilizam um conhecimento implícito, quase impossível de verbalizar, justamente por não termos controle consciente, nem refletirmos sobre ele; não há um controle do processo percorrido para chegar à compreensão.

Consideramos, pois, o processo de leitura como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Nessa medida, Kleiman (2002) reforça que

o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro lado, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através da análise textual característica da desautomatização do processo” (p. 50).

A modelagem das referidas estratégias não se resumiria a moldar um ou outro procedimento, mas reproduzir sistematicamente em sala de aula as condições que dão ao leitor proficiente a maleabilidade e autonomia necessárias e indicativas da variedade de recursos disponíveis ao leitor.

Por fim, vemos que os estudos e orientações oficiais acenam para uma prática que enseja uma abordagem mais ampla no que se refere ao ensino de leitura. Obviamente, os avanços acontecem paulatinamente e, muitas vezes, as nomenclaturas são mais usadas como um modismo do que propriamente na acepção da expressão. Há, ainda, que se registrar a oferta de formações continuadas, que buscam acrescentar, ao trabalho que o professor desenvolve, leituras atuais e discussões que propiciem novas aprendizagens ao docente ou atualizem seus conhecimentos sobre os avanços referentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Como a efetivação dessas concepções pode ser percebida em sala de aula? Quais elementos evidenciam práticas linguísticas centradas na interação? A seguir, nos deteremos sobre as observações em sala de aula e que constituíram o *corpus* que serviu de análise para a pesquisa, mais detidamente nos aspectos alusivos ao eixo leitura, foco deste artigo.

4. LEITURA? PRESENTE! (OU NÃO?)

Segue-se a observação em sala de aula, com um enquadre voltado para o eixo ‘Leitura’, obtido a partir dos registros feitos durante três aulas, numa sequência de doze aulas.

Os alunos estão enfileirados e foram orientados pela professora a manusearem o livro didático de Língua Portuguesa para observarem o cartum ‘Os Brasis’ contendo vários elementos da diversidade social e cultural do país. Segue-se ao cartum uma série de questões a ele relacionadas e a sua temática. O foco do trabalho seria a leitura e compreensão dos textos. Vejamos as orientações da professora (P) para a atividade:

P – Olha só, pessoal! Vocês vão fazer duplas com os colegas e vão observar e tentar entender o texto!

Os alunos se organizam em duplas e fazem a leitura, conforme lhes foi solicitado. Retomando a atividade, a professora diz:

P - Gente, alguém pode ler em voz alta essa parte que (diz apontando para o cartum) está falando da temática da Unidade? Só essa primeira parte! Vamos lá! Quem vai fazer a leitura? Em voz alta! Vamos lá? [...]

(Alguns alunos fazem barulho ao fundo da sala)

P – Psiu! Ouçam porque a gente vai começar a entender o texto! Vamos lá?

Um aluno começa a ler em voz alta o trecho indicado (um parágrafo com uma breve apresentação da temática retratada no cartum) pela professora, que, em certo momento da leitura, pede que os outros alunos fiquem atentos. Ela reforça que é preciso ‘entender’ o texto.

Nesse trecho da aula pode-se perceber indícios da concepção de língua assumida pela docente. Há uma ênfase em ler em voz alta para ‘entender’ o texto. É como se o entendimento do texto prescindisse apenas da leitura em voz alta. É uma visão de linguagem um tanto limitadora (língua como código) pois a língua é sim um código com elementos que o permeiam (canal, referente, signo, etc.), mas não somente um código. O gênero textual trabalhado (cartum) requer uma abordagem muito mais discursiva e analítica do que descritiva ou, tão somente, a oralização do parágrafo introdutório da unidade do livro didático.. Em seguida, a professora faz as considerações seguintes:

P - Atenção, todo o nono ano! Então, vocês perceberam pela leitura desse cartum o Brasil dividido... de que maneira? Como é que ele está dividido? [...]

Aluno 1 –Dois Brasil.

P – Isso mesmo! Dois Brasis! Como é que a gente vê esse cartum? Vamos falar? Vamos falar um pouco e depois, a gente faz a análise dessas questões...Wilton*, o que você consegue ver aqui?... (Dirige-se ao aluno mostrando o cartum)

Wilton - O quê, professora? Eu não fiz...

P - Não? Não fez? Vejam bem, levante a mão quem conseguiu responder do 01 ao 10? (Apenas cinco estudantes). Quem está em dúvida em alguma questão? (Vários estudantes levantam as mãos). Tentem em

dupla, terminem e a gente faz a correção, ok?

* Os nomes dos alunos foram substituídos por outros de caráter fictício.

Infelizmente, a discussão introdutória, que podia ser feita a partir da mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, por exemplo, acabou não existindo. Perguntas como ‘Quem sabe qual o gênero que estamos estudando hoje?’, ‘Quem sabe o que é o cartum?’, ‘Quais os elementos que estão presentes neste cartum?’, ‘Cartum e charge são a mesma coisa?’², poderiam ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e motivá-los para a leitura. Afora que é por meio de práticas escolares, que partem do princípio da interação, que as informações e conhecimentos que os alunos já trazem se consubstanciam com os novos conhecimentos possíveis divulgados por meio de um texto.

Nesse momento da aula, também foi desconsiderada uma vivência dos momentos formativos, pois o gênero charge, que poderia ser exemplificado como um contraponto ao gênero cartum, foi utilizado juntamente com outros gêneros, em atividades de análise e discussões, nas formações continuadas realizadas pela GRE. O recorte abaixo, que corrobora o exposto, foi colhido da terceira formação continuada, realizada no mês de agosto de 2016. Segue o Quadro A³, contendo a fala da formadora (F).

(Após leitura de alguns gêneros textuais e elaboração de algumas questões, em pequenos grupos, os professores, se organizam em semicírculo para socialização das leituras. Feita a apresentação do grupo 1, a formadora prossegue a atividade)

F – ... Então... o grupo dois vai comentar um pouquinho agora, sobre essa questão de mediar (a leitura), pensando no seguinte... trabalhar esse texto em sala de aula, com esse fo:::co, esse objetivo me:::smo, com essa charge pra que eles distingam o que é o fato e o que é opinião dada sobre o fato...a opinião dada pelo chargista através da charge... a intenção dela é de fazer humor, uma ironia, né?... é de fazer alguma crítica a um determinado tema, a um determinado fato que tá em evidência na sociedade, por isso que essa atividade tá proposta... essa identificação das marcas linguísticas, mas também eu vou ver a intenção do gênero... do produtor do texto... tá? Aí, eu peço para que o grupo dois que digam... comente mais sobre as questões que produziram, como se fosse a mediação na sala de aula...

Quadro A

Nota-se que os professores, incluindo a professora em tela, tiveram a oportunidade de discutir em grupo o teor da charge, bem como, interagirem e socializarem impressões sobre o que leram. Em conjunto, foram estimulados a pensar em atividades/ questões, tendo como

² Basicamente, a diferença entre um e outro gênero é que, enquanto o cartum aborda situações universais e atemporais, a charge faz uma sátira de um fato específico, mais recente, situado no tempo e no espaço (SARMENTO,2006).

³ Os quadros seguidos por letras são referentes a enxertos da fala da formadora nas formações continuadas de língua portuguesa ofertadas nos III e IV bimestres de 2016.

base um gênero textual e partindo de um entendimento mais amplo de compreensão, pois a “questão de mediar”, explicitada pela formadora, remonta, discursivamente, à concepção interativa da língua. Em tempo, fez-se por parte da formadora, um apanhado geral sobre a caracterização da charge.

Na sequência das atividades, nas três aulas observadas e analisadas, os estudantes voltam-se para as questões do livro didático em dupla e, após alguns minutos, a professora retoma os trabalhos:

P – Pronto? Atenção, todo mundo vai ter que falar! Agora é você, Mário* (dirige-se a um aluno). Estamos falando de Brasil, percebeu o tema? Olha a frase: (lê a frase) “Este é o melhor país do mundo” Você concorda com essa frase? Por quê? Diga!

Mário – Porque... posso pensar mais?

P – Pode pensar, depois você fala. (Dirige-se à turma)

P – Vejam bem, nosso país é um país de dimensões continentais, né isso? É um país de fazer inveja a qualquer outro. É um país de muitas riquezas..., mas onde é que se meteu a riqueza do país? Vejam a afirmação que está aqui. ‘ Um país tão grande e com um vasto litoral e com a maior reserva hídrica e vegetal do mundo. O que é hídrica? (Pergunta a uma aluna)

Aluna 2 – De água...

P – Isso... de água. Vamos lá! Tem tudo pra dar certo. Por que é que não dá certo? ’ (Pergunta dirigindo-se à outra aluna).

(Aluna 3) – Porque os homens usam pra fazer o mal e não pra fazer o bem.

P - Ok! Ok! Vamos iniciar então a correção das questões... vamos lá... primeira questão, atenção! Olhem. ‘O cartum retrata dois Brasis: um maior e um outro menor. Letra “a”, em qual dos Brasis está o maior número de pessoas? ’ (Dirige-se aos alunos)

Alunos 4 e 5 – Maior

Alunos 3 e 4 – Meno::::r!

Vários alunos – Maio::::r

P - Olhem! Vejam bem... isso! É só olhar pro mapa... aliás, nem precisava olhar pra esse cartum, não é, pra ter essa constatação! Por que, qual é o maior número? Rico ou pobre? (Dirige-se para os alunos)

Alguns alunos - quem é pobre!

P – Então! (...) Letra “b” ‘ O que é que os dois Brasis representam em relação à realidade brasileira? Elisa*? (Dirige-se a uma aluna)

Elisa - ah... porque existe rico e pobre.

P – Sim. Muito bem!

Notamos aqui, tentativas de se estabelecer um diálogo entre os pares por meio de proposições como “você concorda com essa frase? Por quê?”, “Tem tudo pra dar certo. Por que é que não dá certo?”, mas com pouco sucesso, já que as respostas, quando obtidas, são de natureza superficial. As posturas dos estudantes espelham que eles não se aperceberam das

nuances constitutivas do cartum trabalhado na aula, possivelmente pela falta de familiaridade com esse gênero textual. Os PCPE/LP (2012b) já indicam que o professor deve trabalhar contemplando a diversidade de gêneros e de tipologias textuais, tendo como ponto catalisador o desenvolvimento de “práticas em espiral que vão retomando, acrescentando, consolidando conhecimentos, fazendo avançar para o desenvolvimento de habilidades ou domínio de conteúdos mais complexos” (p.71).

Pelo teor discursivo que circunda as perguntas e abordagens da professora nesse momento da aula, nota-se o uso, ainda que tímido, de estratégias de leitura (fazer previsões/levantar hipóteses). As estratégias de leitura, conforme já explicitado, devem ser utilizadas numa perspectiva auxiliar no processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos entender (SOLÉ, 1998). Esses passos de tentativa em estabelecer uma interação entre os estudantes e o texto podem, também, ser remetidos aos momentos de formação continuada dos quais a professora fez parte. Entremeamos as considerações com mais um excerto da terceira formação continuada na qual, conforme demonstrado no Quadro B, abaixo, a formadora evidenciou em sua fala que:

(Tecendo considerações após leitura de um slide, dirige-se para o grupo de aproximadamente 25 professores, dentre os quais estava a professora observada.)

(F) – Nessa perspectiva do ensino de leitura [interação], é fundamental a mediação do professor para os estudantes produzirem sentido para os textos que leem. Nas atividades, você deve ensinar nessa ótica da mediação, porque enquanto mediadores, nós vamos contribuir, nós vamos ajudar o nosso aluno a pensar também nesses sentidos... a construir sentidos a partir do que eles leem.

Quadro B

Dessa feita, percebe-se uma interferência positiva, ainda que sutil, das formações continuadas na prática da docente. Tais formações, certamente, têm sido um ponto por meio do qual novos e antigos conceitos, subjacentes à prática da professora observada, estão se articulando, se atualizando. Segundo Behrens (2005), a formação continuada, percebida como parte do desenvolvimento profissional e que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica.

No desfecho das atividades, a professora inicia a correção das questões propostas no livro. Para responder a primeira questão, bastava aos alunos voltarem ao texto e recuperarem a informação que lhes foi solicitada, estabelecendo relação entre o que lhes foi perguntado e os elementos gráficos que compunham o cartum. Embora pareça elementar, haja vista as afirmações da professora: “É só olhar pro mapa... aliás, nem precisava olhar pra esse cartum, não é, pra ter essa constatação”, o processo de compreensão leitora baseia-se em

procedimentos básicos de reconstrução de sentidos do texto, que muitas vezes, se estabelece em informações cujos elementos textuais estão explícitos, mas associados a imagens, infográficos ou ilustrações, o que requer mais atenção e mobilização de outras habilidades.

5. CONCLUSÕES

Vemos, ao fim, que a proposta de trabalho com o eixo ‘Leitura’ não se concretiza, ainda, na sala de aula observada, apesar das discussões e proposições nessa direção, nos momentos formativos. Acreditamos que a forte tradição de trabalho com aspectos superficiais da leitura na qual se ancora a prática da professora seja o empecilho para tentativas de um fazer que redimensione essa perspectiva.

As análises desta categoria revelam que os caminhos para a abordagem da leitura seguem as percepções que o professor tem sobre a língua e, em decorrência disso, sobre leitura. Logo, a leitura não pode ser percebida como uma atividade mecânica cuja finalidade seja, apenas, responder alguns questionamentos. Para além da decodificação do escrito, ela é um processo ativo, de construção de sentidos e que propicia aos sujeitos formas de inserção e participação nos mais diversos espaços.

Nas formações continuadas, reconhecemos mostras que indicam ao professorado ali presente, incluindo aqui a professora que foi sujeito desta pesquisa, orientações para um trabalho guiado pela concepção de leitura enquanto lugar de interação e construção de sentidos.

Os momentos de coleta de dados nos revelaram o desdobramento das formações continuadas em sala de aula, nos levando a refletir sobre a materialização dos conceitos e procedimentos difundidos nesses momentos formativos. Podemos dizer que a oferta das formações contínuas necessita de prosseguimento, pois representa um investimento no aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino, e isso é inegável. Todavia, as formações carecem de alguns ajustes, haja vista as limitações constatadas pela pesquisa. Consideramos que tais ajustes sejam de caráter logístico e operacional: periodicidade, duração e formato. A periodicidade bimestral e a duração de cinco horas podem ser revistas. Pensamos que encontros mensais, com oito horas de duração, podem ser uma alternativa para minimizar as limitações que possam estar presentes em outras salas de aula.

A formatação, nos moldes de encontros esboçados por meio de leituras de textos teóricos, oficinas e trabalhos em grupos, pode ser incrementada com palestras ministradas por docentes de Universidades, com a liberação de professores para participação em seminários,

colóquios e congressos científicos, pois são, igualmente, meios de se promover a formação continuada dos professores.

Oferecer formações continuadas, de modo sistemático, e focadas nas dificuldades específicas de um grupo de profissionais pode se constituir uma alternativa para sobrepujar práticas cristalizadas. Desse modo, os professores poderão teorizar sobre suas práticas, refletindo conjuntamente, a partir de relatos do cotidiano para que a ‘real’ realidade possa ser explicitada e tematizada enquanto objeto de reflexão.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura** - 8ª Ed. – Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____, **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: 9ª edição Pontes, 2002.

_____, **Leitura, Ensino e Pesquisa**. Campinas, SP: 4ª edição Pontes, 2011.

KOCH. Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto. 3ª edição, 2013.

PERNAMBUCO, **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de Médio**. CAED, 2012.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo. Cortez editora, 2008.