

## CONCEPÇÕES DE LEITURA E A QUESTÃO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

Sérgio Antonio da Silva LEITE<sup>2</sup>  
Ellen Cristina Baptistella GROTTA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo descreve pesquisa desenvolvida junto a professores das 3as. e 4as. séries de escolas da rede estadual da região de Campinas (SP), onde se analisaram suas concepções de leitura. Os dados revelaram que tais docentes demonstram, ao nível do discurso oral, concepções que podem ser consideradas teoricamente mais avançadas; entretanto, simultaneamente, relatam práticas de sala de aula que podem ser consideradas tradicionais. A partir daí, discutem-se os procedimentos de capacitação utilizados na rede de ensino e indicam-se alternativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Leitura; Capacitação Docente

O patrimônio cultural da humanidade é preservado basicamente através da escrita. Portanto, é inserindo-se nas redes de comunicação escrita que se tem acesso aos bens culturais das diferentes sociedades.

Uma das principais funções da escrita é, assim, possibilitar a comunicação/interação de pensamentos. A leitura, especificamente, possibilita acesso a conhecimentos sobre como, nas diferentes épocas, os indivíduos perceberam e interpretaram a realidade social. A leitura torna-se, pois, um instrumento crucial que permite compreender e questionar a dinâmica da sociedade em todos os seus aspectos. Portanto, quando se participa das redes de comunicação escrita, as experiências e os horizontes ampliam-se, podendo-se participar de forma mais crítica e ativa da realidade social. Desta maneira, os livros representam um recurso através do qual o homem comunica suas experiências e atribui significados às suas vivências.

Silva (1981, p.66) sintetiza tais idéias ao afirmar que "o ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que vi; ao ler (compreender) compartilho daquilo que o outro viu - é nesse situar-me contínuo que se coloca toda a busca do meu ser. Sou mais ser-no-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura".

O recente avanço observado nas idéias relacionadas com a questão da leitura permite identificar atualmente, para efeito de análise, duas concepções opostas: uma tida como tradicional (conservadora) e outra, segundo Soares (1988), caracterizada como funcional (comprometida com as transformações sociais). Deve-se ressaltar que, recentemente, o conceito de alfabetização funcional tem sido objeto de diversas críticas. A própria autora citada aponta que a idéia de alfabetismo funcional tem sido relacionada,

fundamentalmente, com a concepção liberal de adaptação social, numa perspectiva de atendimento às demandas, principalmente as dos meios de produção (Soares, 1995). No entanto, mesmo reconhecendo tal possibilidade, no presente artigo o termo funcional estará sendo utilizado para caracterizar a escrita como um instrumento para o exercício da cidadania, de forma crítica e transformadora. Poder-se-ia caracterizar tal modelo como crítico-funcional, apesar das várias ressalvas. Nesta perspectiva, a alfabetização escolar visa instrumentalizar o aluno nas diferentes possibilidades dos usos sociais da leitura/escrita, como condição necessária, mas não suficiente, para o exercício crítico da cidadania.

Na concepção considerada tradicional, a escrita é vista como uma mera transcrição fonética, sendo que a questão do significado é somente considerada numa etapa posterior. Isto é, tem-se a idéia de que, primeiro, se aprende a decifrar códigos (letras, depois sílabas, palavras e frases) para depois atribuir-lhes significado, dar-lhes interpretação em sentenças e histórias, como afirma Cagliari (1990, 1991 e 1992).

As orações e histórias são simples e curtas, por se acreditar que o grau de dificuldade de apreensão de uma leitura está na extensão de seu texto e nos fonemas que emprega. Os textos são trabalhados em sala de aula, principalmente com o objetivo de ensinar a ortografia das palavras e a gramática das frases.

O significado daquilo que se lê, colocado em segundo plano, é desenvolvido geralmente através de uma atividade denominada interpretação de textos, onde é solicitada a compreensão do aluno sobre a leitura, geralmente através de questionários ou fichas, que objetivam checar a aprendizagem do aluno sobre o sentido literal de texto. É solicitada quase que uma reconstrução literal da história lida.

Desta forma, a escola faz da interpretação de texto uma maneira a mais de avaliar o aluno, de dar nota, de mantê-lo ocupado. A escola espera que "todos os alunos cheguem às mesmas conclusões, ou seja, que dêem como resposta algo que corresponde às expectativas do professor,

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com o apoio da FAPESP.

<sup>2</sup> Departamento de Filosofia e História da Educação - Faculdade de Educação - UNICAMP - 13084-111 - Campinas - Estado de São Paulo - Brasil.

<sup>3</sup> Departamento de Filosofia e História da Educação - Faculdade de Educação - UNICAMP - 13084-111 - Campinas - Estado de São Paulo - Brasil.

tudo o mais é considerado idiossincrático e incorreto"(Cagliari,1991, p.28).

Há, portanto, uma grande preocupação com o controle do que o aluno apreendeu. Isso ocasiona uma maior valorização da escrita do que da leitura, visto que a escrita é mais passível de controle, enquanto que a leitura não, pois a compreensão do que se lê escapa à ação do professor.

A concepção crítico-funcional vem questionando essa visão tradicional. Alguns pesquisadores, como Frank Smith, afirmam que a leitura não se realiza através da junção de fonemas, mas pela atribuição de significado às palavras. Não lemos separando as palavras em parte (sílabas, letras), mas tentando perceber o todo, atribuindo-lhe significado e só depois identificamos suas partes.

Para Smith (1989), a aquisição da leitura e da escrita processa-se da mesma forma que a fala. Primeiro apreendemos o significado dos objetos através de experiências pessoais para depois expressarmos nossas relações com eles, através da fala ou da escrita. Ainda segundo o mesmo autor, toda leitura tem uma finalidade: o leitor busca, através do texto, responder questões relacionadas com a sua teoria de mundo. Isto porque um indivíduo, durante uma atividade de leitura, está constantemente fazendo previsões sobre o que está lendo. Ou melhor, conforme o desenrolar do texto, eliminam-se alternativas de significados improváveis àquela leitura.

Britto (1992, p.47), semelhante ao conceito de previsão de leitura descrito por Smith(1989), utiliza o conceito de "antecipação de leitura" como uma "atitude de o leitor, a partir de alguns índices textuais e de experiência, seus valores e seu repertório cultural, criar hipóteses, imaginar possibilidades, supor desenlaces de uma história ou dissertação que esteja lendo". O autor também afirma que é através da antecipação da leitura que ocorre a "quebra de expectativa" (surgimento de algo inesperado e contrário ao que se imaginava). Isto é superado de forma inconsciente com a leitura que ele denomina "tranquilizadora". Melhor dizendo, os leitores realizam projeções na interpretação da história que lêem, organizando o enredo e suas decorrências de modo que a história tenha uma estruturação "desejada"de acordo com a visão de mundo do leitor.

Para Foucambert (1993), quem lê, o faz por necessidade de procurar respostas a questionamentos sobre o mundo; quem escreve, o faz por necessidade de estruturar e expressar sua visão sobre o mundo que o cerca. Durante uma leitura, interagimos com o texto atribuindo-lhe sentido de acordo com nossas experiências anteriores. Sendo assim, a leitura não é estática nem um fim em si mesma. A leitura proporciona vivências que ampliam nossa teoria de mundo assim como nossa própria compreensão da mesma.

A escrita, ainda segundo Foucambert (1993), constitui-se de pontos de vista sobre a realidade. Quer dizer, tanto a escrita quanto a leitura não são neutras : estão repletas de valores, posições, opiniões e despertam atitudes diferentes em cada leitor. Seus efeitos são fundamentalmente subjetivos. Para ele, o autor de um texto dispense esforços para tornar o seu ponto de vista aceitável e até mesmo universal; ao bom leitor, cabe uma postura crítica frente ao texto , tentando identificar nas entrelinhas as intenções do autor.

Entretanto, a leitura apresenta várias dificuldades. Para Smith (1989, p.86), a leitura crítica de um texto depende do conhecimento prévio do leitor sobre a questão em pauta. Ou seja, ao ler, não se olham apenas as palavras, mas pensa-se no significado delas; busca-se incessantemente atribuir significado ao que se vê escrito. Por isto, a leitura com compreensão será mais "eficiente" à medida que o leitor dispuser de mais informação não-visual ( conhecimento prévio; experiência anterior; teoria de mundo) sobre o assunto tratado no texto. Nesta condição, como consequência, o leitor dependerá menos das informações visuais ( elementos textuais impressos). Assim, a "leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual", sendo que a relação entre ambas é inversamente proporcional.

Neste sentido, outra dificuldade é a existência de palavras, conceitos ou expressões estranhas ao leitor, que solicitam dele pausas para o entendimento dos mesmos, comprometendo o sentido global do texto. Quanto mais pausas forem solicitadas, menor será a apreensão do significado como um todo . Tal fato é denominado por Smith (1989) de "visão em túnel". Repete-se a relação: se a informação não-visual é precária, aumenta a demanda de informação visual, dificultando a visualização global do texto, sobrecarregando a memória a curto prazo. Assim, ainda segundo o autor, o método tradicional, ao ensinar primeiro a decodificação de letras, desencoraja e evita a formulação de previsões e a utilização da informação não-visual.

Uma outra questão, apresentada por Foucambert (1993), é a escolha dos textos a serem lidos em sala de aula. Para ele, é necessário existir uma relação forte entre os textos que são produzidos a partir de experiências que tocam os leitores diretamente e os textos literários. Quer dizer, deve haver uma relação entre o que se vive em um dado momento, o que está escrito sobre o que se vive e o que já foi escrito sobre essas experiências; este último é o texto literário. Concluindo, pode-se dizer que há diversas maneiras de abordar um mesmo tema e a leitura só faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem.

Diante das colocações apresentadas, constata-se, recentemente, um grande progresso teórico na compreensão da leitura: no lugar de uma concepção tradicional, conservadora e mecanicista, vem-se desenvolvendo uma

concepção que privilegia a apreensão do significado no ato de ler; além disto, concebe a escola como um local de confronto ideológico e a leitura como um instrumento para a transformação social.

Um problema que se coloca, a partir dessas constatações, é se e como essas novas idéias estão sendo introduzidas e discutidas junto aos docentes da rede de ensino público.

A presente pesquisa teve como objetivos descrever e analisar as concepções e as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores em sala de aula, além de identificar como os mesmos avaliam essas atividades visando à compreensão de textos ( com ênfase na atividade de interpretação de texto). Da mesma forma, previu-se que tais dados forneceria elementos para uma análise das condições de capacitação dos docentes da rede de ensino público

## MÉTODO

### ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os sujeitos desta pesquisa eram professores de 3as. e 4as. séries das escolas da rede estadual urbana de Campinas (SP), em exercício durante o 1o. semestre de 1994.

O município de Campinas possuía, na época, 133 escolas públicas estaduais onde funcionavam 436 salas de 3a. série e 420 de 4a. série, nos períodos da manhã e tarde. Cada uma dessas escolas era vinculada a uma das quatro Delegacias de Ensino da cidade.

Diante disto, selecionou-se aleatoriamente uma amostra proporcional a cada DE, com 10% dos professores de 3as. e de 4as. séries. Isto resultou numa amostra final formada por 44 e 42 professores, respectivamente. A aleatoriedade da amostra foi garantida mediante sorteio das escolas até que o montante previsto de 10% de professores fosse atingido.

A caracterização da amostra foi realizada através de entrevistas individuais semi-dirigidas, com um roteiro básico previamente estruturado. Para este fim, foram planejados dois conjuntos de questões: o primeiro envolvia aspectos relacionados com a caracterização dos profissionais (dados funcionais, histórico de formação, etc.); o segundo coletou informações sobre a opinião dos professores com relação aos problemas do ensino público, principalmente o fracasso escolar e concepções de alfabetização.

A amostra de professores pesquisada, em sua totalidade, constituiu-se de mulheres que, em sua maioria (80%), escolheram a profissão por opção pessoal e por dela gostarem.

A faixa etária deste grupo concentrava-se na faixa de 26 a 35 anos. Quanto à situação funcional, elas dividiram-se entre efetivas e ACT ( caráter temporário), sem diferença considerável. Porém, 69,9% tinham apenas 2 a 7 anos de prática profissional.

Para 90,7% da amostra, o magistério era a única profissão exercida, sendo que 59,3% trabalhavam em dois períodos. Mas o salário era fundamental para a renda familiar de 47,7% delas. O comércio era a atividade mais praticada (4,6%) entre os 9,3% dos professores que exerciam outra profissão, além do magistério.

No que diz respeito à formação, 16,3% da amostra cursaram o 2o. grau profissionalizante em cursos de habilitação para o Magistério; 58,1% das professoras eram graduadas, sendo que 60% delas em Pedagogia. Elas haviam se reciclado, principalmente através de cursos oferecidos pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação, cuja temática principal era a alfabetização. É relevante destacar que, apesar dos mais variados cursos oferecidos pelos órgãos centrais, pela Prefeitura e universidades de Campinas, 11,6% das professoras, ao longo de suas carreiras, nunca haviam participado de quaisquer desses cursos. Outro dado relevante é que 8,2% das professoras admitiram não realizar algum tipo de leitura, 20,9% liam às vezes (livros educacionais, jornais, revistas e livros didáticos) e 70,9% afirmaram que liam frequentemente (principalmente jornais, revistas, literatura e livros didáticos).

A experiência profissional dessas professoras centrava-se mais no 1o. grau ( 1a. à 4a. série) e, em menor frequência, nas 3as. e 4as. séries.

De acordo com os dados obtidos, as professoras afirmaram gostar da profissão, pois 33,3% almejavam, como planos profissionais, continuar dando aula e 20% pretendiam aperfeiçoar-se na carreira, cursando a graduação. No entanto, 11,7% das professoras, seja via aposentadoria (6,7%) ou não (5%), pretendiam abandonar o magistério.

Na opinião dos professores, os maiores problemas que o ensino público está enfrentando diz respeito ao corpo docente, aos alunos e principalmente a problemas intra-escolares. Dentre estes, os mais apontados foram a falta de material pedagógico (44)<sup>4</sup>, falta de verbas (13), superlotação das salas de aula (11), falta de recursos humanos (10) e falta de biblioteca (10). Tais problemas, segundo os professores pesquisados, ocorrem devido ao mau gerenciamento dos recursos por parte do governo, pela falta de recursos financeiros que este enfrenta e, principalmente, por descaso do governo com relação à Educação.

A má remuneração (30), a falta de incentivo e tempo para o professor reciclar-se (19) e a má qualificação dos professores (11), foram os maiores problemas destacados com relação à profissão. Cerca de 31% dos professores da amostra não explicaram o porquê da ocorrência de tais problemas, mas 33,3% disseram ser devido ao descaso do governo, sendo que 20% apontaram a má remuneração dos professores.

<sup>4</sup> Corresponde ao número de citações dos professores em relação ao item específico.

Os problemas relacionados aos alunos foram muito citados, mas somente 56,4% dos professores explicaram porque eles ocorrem. As explicações giraram em torno da própria condição familiar do aluno, isto é, do baixo poder aquisitivo dos alunos e dos problemas internos da família (como a separação dos pais) ou na estrutura escolar que não acompanha a evolução dos tempos e com isso está distante da realidade dos alunos.

Outro problema abordado com os professores diz respeito ao fracasso escolar. De acordo com as respostas, 31,9% da amostra de professores pesquisados relacionaram os determinantes do fracasso escolar à família dos alunos, 28,6% a problemas vinculados ao próprio aluno, 15% a fatores extra-escolares, 12,2% a fatores intra-escolares e 11,7% assumiram o fracasso escolar como um fracasso também do professor. Ainda segundo eles, os fatores determinantes do fracasso escolar relacionados à família dos alunos dizem respeito principalmente à falta de incentivo dos pais na educação de seus filhos (32), ao ambiente familiar (10) e ao nível sócio-econômico dos pais (9). Os fatores vinculados aos próprios alunos englobaram o desinteresse destes pelo estudo devido à condição de pobreza em que vivem, à falta de vínculos entre o ensino e a realidade dos mesmos (46) e aos problemas hereditários e de desnutrição (14). Os fatores extra-escolares destacados foram a situação sócio-econômica do país (11) e a superlotação das salas de aula. Os fatores intra-escolares compreenderam a falta de recursos tecnológicos para estimular os alunos (15) e a inadequação da escola à realidade deles (10). Por fim, a própria condição dos docentes foi apontada como um dos determinantes, por não terem boa formação e não estarem constantemente se reciclando (23).

## OS DADOS COLETADOS

A coleta dos dados principais também foi realizada através de entrevistas individuais semi-dirigidas, com um roteiro básico previamente elaborado. Coletaram-se dados sobre as concepções e atividades de leitura e interpretação de textos, através de perguntas sobre o que é ler, como são desenvolvidas as atividades de leitura, os objetivos das mesmas, que tipos de textos são utilizados, como é realizada esta escolha, quais são as dificuldades que os alunos apresentam, as possíveis causas, o que é interpretar um texto, que tipos de atividades são desenvolvidas, quais as dificuldades dos alunos em relação à interpretação, as possíveis causas, além de como a interpretação de textos é avaliada.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e os dados obtidos foram analisados através da categorização dos mesmos por item pesquisado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue-se uma síntese dos dados obtidos, por item avaliado, discutidos à luz do referencial teórico utilizado. Uma vez que, na coleta de dados, coletaram-se informações sobre concepções de leitura (em termos gerais) e de interpretação de textos (em termos específicos de atividade), a mesma sequência será obedecida na apresentação dos resultados.

### CONCEPÇÕES DE LEITURA

#### *Síntese geral:*

- para 59,3% das respostas, ler é interpretar o que se lê;
- para 14,3% das respostas, ler é aprender, adquirir experiências;
- para 13,2% das respostas, ler é decifrar letras e sinais gráficos;
- para 7,7% das respostas, ler é lazer, é "viajar através do pensamento".

Na concepção tradicional, acredita-se que ler é estabelecer um sistema de correspondência grafo-fonética. Aprende-se a ler identificando letras, depois sílabas, palavras, frases, etc. Sendo assim, a leitura ocorre de maneira analítico-sintética.

A compreensão do que se lê, por sua vez, é uma etapa posterior à leitura. Primeiro, decifra-se o escrito; depois, transformando-o em oral, atribui-se significado àquilo que se lê. Nessa concepção, o leitor é tido como um decifrador de letras, pois a cada fixação dos olhos sobre o texto consegue enfocar um pequeno conjunto de letras, o que possibilita apenas um acúmulo de "frações de sons", momentaneamente, sem sentido algum. Pressupõe-se que a soma destas "frações de sons" constituir-se-á num significante oral. O decifrador de letras, então, dispense grandes esforços verbalizando o escrito, para compreendê-lo posteriormente (Foucambert, 1994).

Os dados demonstraram reflexos dessas idéias entre os professores entrevistados, uma vez que 13,2% definiram a leitura como uma decifração de letras e sinais gráficos. Tal concepção se encontra, também, entre aqueles que afirmaram que ler é interpretar o que leu. Pode-se considerar que, para mais da metade dos professores, interpretar um texto é simplesmente reproduzi-lo, seja via questionários ou não.

Tal concepção enfatiza os aspectos formais da escrita, como a pronúncia correta das palavras, a utilização correta da pontuação, etc. A forma prevalece sobre o conteúdo do que é lido, dando origem aos exercícios mecânicos para a aprendizagem e treino da leitura. Como se observou, nesta perspectiva a leitura é vista como um fim em si mesma, como algo padronizado, cabendo à escola simplesmente ensinar suas técnicas. Além disto, essa concepção não valoriza a função social da escrita, nem mesmo a autonomia de pensamento e o aumento de

experiências que esta proporciona a quem dela faz uso.

Como afirma Soares (1988), em classes sociais diferentes, atribuem-se diferentes funções ao uso da língua escrita. Isso varia em função de quanto a escrita é utilizada e valorizada pelas diferentes camadas sociais. Mas, a concepção tradicional não considera as experiências anteriores dos alunos com a escrita e muito menos a função que estes atribuem à leitura e à escrita.

Entretanto, numa perspectiva crítico-funcional, ler não pode ser entendido como um ato de decifrar palavras, mas sua essência reside em atribuir significado aos estímulos escritos. Como indicam cerca de 59,3% das citações dos professores pesquisados, ler é estabelecer relações entre a mensagem que o autor tentou transmitir e sua própria realidade; ou como disseram 14,3% deles: ler é aprender, adquirir experiências e se informar.

É compartilhando da experiência dos outros, tendo conhecimento do que pensam, que conhecemos e compreendemos a nós mesmos. Segundo Martins (1991), significa que o prazer da leitura está em sentir que através dela o mundo está a nosso alcance, que podemos compreendê-lo, conviver e além disso, modificá-lo à medida que incorporamos maiores experiências de leitura.

A leitura pode ser definida, ainda, como um lazer, uma maneira de fazer o pensamento penetrar por mundos muito "distantes" do nosso, permitindo contacto com outras experiências de vida, como ressaltaram 7,7% das citações dos professores pesquisados.

Porém, mesmo nesta perspectiva, a compreensão dos textos não pode ser entendida como uma habilidade que deve ser aprendida, mas, sim, como base de todo aprendizado da leitura (Smith, 1989; Foucambert, 1993 e 1994; Kato, 1985). A concepção tradicional, ao ensinar primeiro a decodificação de letras, desencoraja a formulação de previsões e adivinhações das incertezas, isto é, desencoraja a utilização das informações não-visuais, mantendo a leitura distante de sua principal característica, qual seja, a atribuição de significado.

Entretanto, para as informações não-visuais prevalecerem sobre as visuais, é necessário que a pessoa que lê seja um leitor, ou melhor, esteja familiarizada com as funções e inserida nas redes de comunicação escrita, utilizando-se desta forma de expressão do pensamento. A familiarização só é obtida através do constante contacto com a leitura e o conhecimento dos vários estilos linguísticos. Pois, como diz Foucambert (1994, p.70), a "cultura da escrita concerne ao relacionamento entre os textos".

A inserção de um indivíduo nesta cultura escrita é construída através do seu conhecimento sobre a funcionalidade da escrita. Os textos apresentados, seja a leitores iniciantes ou não, devem responder às suas preocupações, isto é, um texto só deve ser apresentado a um indivíduo

porque este sente a necessidade de conhecer o conteúdo daquele.

Uma das principais funções da escola é formar leitores, quer dizer, não é só ensinar a ler, mas envolvê-los com suas funções, de maneira que a leitura e a escrita não fiquem restritas aos bancos escolares, mas seja a herança que a escola deixa na formação de seus alunos. Para Cagliari (1992), a leitura é a maior herança que a escola pode oferecer, principalmente porque é através dela que o indivíduo constrói e reconstrói as suas experiências e teorizações sobre a realidade.

## CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

### *Síntese geral:*

-55,8% das atividades enfatizavam a memória auditiva;

-42,2% das atividades enfatizavam a memória visual.

Nas atividades de leitura embasadas na concepção tradicional, ou seja, na concepção de que a escrita é transcrição grafo-fonética, tem-se uma grande valorização da memória auditiva, sobretudo, porque se acredita que é, após a oralização do escrito, que se obtém o significado do que se lê.

No que diz respeito à concepção de leitura (item anterior), observou-se que somente 13,2% das citações dos professores versaram sobre a concepção tradicional de leitura. Entretanto, verificou-se que a maior parte (55,8%) das atividades descritas solicitavam mais a memória auditiva do que a visual: dentre as atividades de leitura, predominavam a leitura em voz alta, seja ela realizada pelos alunos coletivamente, em pequenos grupos, individualmente ou pela professora.

Houve ainda atividades enfocando principalmente os aspectos formais da leitura, direcionadas para o treino da mesma. Um exemplo é o campeonato de leitura, onde os alunos, em pé, lêem um parágrafo do texto cada um e quem erra a pronúncia das palavras ou a entonação, senta em sua cadeira, pois é desclassificado do campeonato.

A problemática em si, não está tanto nas atividades de leitura serem realizadas em voz alta, mas no fato destas serem os primeiros contactos que o aluno provavelmente tem com o texto escrito. Isto pode induzir o aluno a construir a idéia de que, para compreender um texto, é necessário lê-lo em voz alta. A idéia de que estudar em voz alta proporciona maior compreensão do texto, advém de tal concepção, em que a leitura é entendida como atividade para os ouvidos e não para os olhos.

Contudo, um texto escrito possui uma forma de comunicação, de expressão do pensamento, que lhe é própria. A comunicação escrita difere da fala, pois possui uma lógica e uma

estrutura próprias, o que permite caminhar em direção à autonomia em relação à fala. Mas tal autonomia varia conforme o grau de familiaridade que a pessoa possui com a língua escrita e suas redes de comunicação. É relevante destacar que um texto pode ser oralizado, mas o significado do que se lê é anterior à oralização, como afirmam Foucambert (1994) e Smith (1989). Isso porque a leitura ocorre por "fixações amplas (equivalentes a um grupo de palavras) e a unidade básica apreendida, diferentemente da sílaba, remete diretamente a um significado"(Foucambert,1994, p.29). Os sentidos são antecipados através de previsões e ao ler, verifica-se se o que foi antecipado está no texto realmente.

O acesso às informações de um texto é otimizado muito mais pela memória visual do que pela auditiva. Quer dizer, através da memória visual o sentido é obtido diretamente, enquanto que na memória auditiva é necessário, primeiro, a decifração da grafia em som, para depois compreendê-la. Em meio a esse processo, a leitura torna-se vagarosa e muito de seu sentido se perde.

Alguns professores pesquisados demonstraram valorizar a memória visual, principalmente, quando possibilitam que o primeiro contacto do leitor com o texto seja via leitura silenciosa, leitura para os olhos. A incidência dessa atividade de leitura correspondeu a cerca de 42,2% dentre as 199 citadas pelos professores entrevistados.

É interessante destacar que apenas 2% das atividades de leitura eram iniciadas com a discussão de um tema, envolvendo uma das funções da escrita de apresentar respostas às perguntas e questionamentos do leitor. Segundo Foucambert (1994), alguém só se torna leitor porque sente a necessidade de ler para conhecer mais sobre a realidade que o cerca. Isto não quer dizer que se deve consagrar o livro como o dono do saber, pois é através da leitura dos vários portadores de textos sobre o mesmo tema que se constrói um ponto de vista próprio. Cabe então, ao professor, proporcionar condições ( acesso a livros, atividades funcionais,etc.) para que seus alunos possam tornar-se leitores.

#### OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA

##### *Síntese geral:*

- 65,2% das respostas relacionavam-se com objetivos considerados funcionais;
- 31,6% das respostas enfatizavam aspectos considerados formais.

As atividades de ensino deveriam ser reflexos da concepção de leitura dos professores e os objetivos subjacentes à aplicação das mesmas. Mas isto não se verifica totalmente!

Cerca de 31,6% dos objetivos das atividades de leitura realizadas pelos professores diz respeito ao aprimoramento da leitura nos seus aspectos formais, como entonação de voz, respeito à pontuação, pronúncia correta das palavras e

perda da inibição de ler em público. Com tais objetivos, a leitura aparenta ser simplesmente uma técnica que deve ser aprimorada, desprovida de qualquer sentido e que possui um fim em si mesma. Ou melhor, sua finalidade é traduzir a escrita para a linguagem oral, pressupondo ser este o caminho da leitura com compreensão.

Por outro lado, cerca de 65,2% dos objetivos atribuídos às atividades de leitura podem ser entendidos como funcionais, pois ressaltaram que é somente lendo que se aprende a ler e a atribuir significado ao que se vê escrito. Para esses professores, a leitura objetiva a aquisição de informação, cultura, explicações sobre a realidade que se vive e o aumento de experiências do leitor, tanto no que diz respeito à familiarização com a estrutura formal da língua escrita, quanto às experiências em termos de conhecimento.

Em outras palavras, a leitura possibilita vivências ao leitor, assim como as experiências anteriores do leitor influenciam na compreensão da mesma, pois lemos atribuindo significado e realizando previsões sobre o contexto da leitura.

Diante de tais constatações, observou-se que, apesar de 82% das concepções de leitura (primeiro item) terem evoluído para uma idéia mais funcional, tem-se ainda grande parte dos objetivos (31,6%) relacionados mais com os aspectos formais do que com os funcionais da leitura, sendo que a maior parte das atividades de leituras citadas (55,8%) valoriza mais a memória auditiva do que a visual. O que condiz mais com a concepção tradicional de leitura.

#### A ESCOLHA DOS TEXTOS PARA LEITURA

*Síntese geral- tipos de textos utilizados em sala de aula:*

- 24,4%- textos de literatura
- 5,1% - gibis
- 21%- livros didáticos
- 3% - letras de músicas
- 20%- textos informativos
- 1,7% - propaganda
- 17,3% - textos selecionados de livros didáticos
- 4% - outros

*Quanto à utilização dos livros didáticos:*

- 72% dos professores adotam;
- 28% dos professores não adotam.

Os textos mais utilizados em sala de aula, segundo a amostra de professores, foram os de literatura, principalmente livros infantis e juvenis (24,4%), textos informativos como jornais e revistas (20%) e textos de livros didáticos (38,3%). Deve-se ressaltar que 62 dos 86 professores adotaram um livro didático, usando-o frequentemente. Tal adoção, para 45,15% dos professores, foi, na realidade, uma imposição do sistema, pois o livro é dado pelo Estado e os alunos não possuem

material impresso ou texto de apoio para estudarem.

Apenas seis professores viram importância na adoção do livro didático: quatro deles acreditavam que o livro didático é um importante material de orientação para o professor, enquanto que dois deles acreditavam que é mais fácil trabalhar com o livro didático, mas que é preciso escolher um que desperte a consciência crítica do aluno.

Por outro lado, entre os 24 professores que não adotaram o livro didático, cerca de 33,3% deles também o fizeram porque ou o Estado ainda não havia mandado o livro didático ou nem todos os pais podiam comprá-lo. Entretanto, 54,1% dos 24 professores optaram por não o adotar. Dessa maneira, pode-se afirmar que somente alguns dos professores que não adotaram o livro didático o fizeram em função de uma reflexão mais crítica.

Podem-se discutir algumas implicações com relação à utilização do livro didático. Em primeiro lugar, podem-se questionar os motivos pelos quais o livro didático tem se transformado no eixo central do trabalho pedagógico, praticamente em todos os componentes curriculares. Em muitas situações é comum o livro passar a ter um papel muito mais importante que o do próprio professor na relação ensino-aprendizagem: de recurso auxiliar, passa a ser utilizado como instrumento central. No entanto, o que se pretende realçar é um outro aspecto do problema.

Os livros didáticos parecem não satisfazer os professores que possuem proposta pedagógica própria ou que se preocupam com as representações ideológicas subjacentes aos conteúdos veiculados.

Nosella (1981) constatou em sua pesquisa sobre as representações ideológicas contidas nos livros didáticos de português de 1a. à 4a. série, que há uma grande defasagem entre o mundo descrito pelos textos dos livros didáticos e o mundo vivido pelas crianças que ocupam os bancos das escolas públicas. O livro didático tem sido um instrumento através do qual se transmitem minuciosamente as representações ideológicas da classe dominante. Tais representações, no livro didático, comumente são veiculadas através de fragmentos de textos e mensagens que são transmitidas frequentemente através de lições de moral.

Caberia, então, aos professores, analisarem as representações ideológicas subjacentes aos livros didáticos que adotam e tirarem proveito deles, discutindo em conjunto com as crianças, as próprias representações veiculadas pelos textos.

Por outro lado, os textos são apresentados segundo certa ordem de dificuldade, isto é, do mais simples ao mais complexo, pois se acredita que a dificuldade de compreensão de uma leitura está na sua extensão e nos fonemas que emprega. Os textos visam, principalmente, ensinar a ortografia das palavras e a gramática das frases.

Em síntese, os próprios critérios utilizados para selecionar os textos demonstram que os professores preocupam-se mais com os aspectos formais do texto do que com a discussão de seu conteúdo. Isto é, selecionam textos para fixação ortográfica, textos de datas comemorativas, textos que tenham começo, meio e fim e terminem com uma "lição de moral"; mas não questionam a natureza ideológica dessas mensagens.

Entretanto, cerca de 15,7% dos critérios de escolha dos textos pelos professores indicam claramente a existência (provavelmente crescente) de uma preocupação com o conteúdo, com a informação, significação e funcionalidade (discussão de vários pontos de vista para a formação da opinião do aluno sobre assuntos de sua realidade) dos textos utilizados.

### AS DIFICULDADES DE LEITURA E SEUS DETERMINANTES ATRIBUÍDOS

*Síntese geral- Dificuldades de leitura indicadas pelos professores:*

-para 27,8%, os alunos lêem sem entonação;

-para 25,6%, os alunos têm dificuldades em decifrar palavras;

-para 18,8%, os alunos não compreendem o que lêem;

-para 12,8%, os alunos não têm dificuldades.

*Causas das dificuldades:*

-para 61%, as causas são centradas nos alunos;

-para 31,2%, as causas são centradas na atuação dos professores.

Os professores pesquisados destacaram a leitura silabada, sem entonação e pontuação, a decifração das palavras do texto e a compreensão do mesmo, como as maiores dificuldades dos alunos nas atividades de leitura.

No relato de tais dificuldades, os professores revelaram que para eles a leitura ainda é entendida como uma decifração de palavras, cuja finalidade é transformar o que está escrito em linguagem oral, de maneira que quem ouça compreenda o que está sendo lido.

A compreensão do texto, para os professores entrevistados, é obtida principalmente através do respeito aos sinais gráficos do texto. Mas, como já foi discutido, ler é muito mais do que decifrar sinais gráficos. Ler é atribuir significado ao que se vê escrito. A leitura ocorre por fixações amplas dos olhos englobando várias palavras, que só possuem sentido quando analisadas dentro do contexto. Isto é, quando lemos "olhamos através das palavras reais para o significado além delas" (Smith, 1989, p.191).

Nesse sentido, na leitura com compreensão, a pessoa que lê deve, no mínimo, ter noções de como se expressa o pensamento através da escrita. Isto é, necessita conhecer as

regras da língua, conhecer o que a escrita tem de específico enquanto forma e conhecimento prévio, pois quanto mais conhecimento prévio se tem sobre a temática do texto, melhor é a compreensão do mesmo. Assim, evitam-se muitas pausas na leitura e a chamada "visão em túnel". Entretanto, tais elementos pouco contribuem para compreensão de uma leitura se aquele que lê não vê finalidade na mesma, não sente a necessidade de fazer parte do mundo dos leitores, desconhece a função social da escrita e possui pouco contacto com os diversos estilos de textos existentes.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, "mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta" (Martins, 1991, p.34).

Para os educadores pesquisados, a falta de acesso dos alunos à leitura em casa, o fato de não possuírem o hábito de ler, de não treinarem a leitura e serem dispersos e acomodados, explicam as dificuldades dos mesmos na leitura. Quer dizer, para tais professores, os alunos possuem dificuldades devido à classe social em que vivem e à personalidade que possuem.

É certo, como demonstrou Soares (1988), que, em diferentes classes sociais, observa-se que são atribuídas diferentes funções à leitura e à escrita. Mas, qual a finalidade da escola, senão a de ampliar os horizontes dos alunos?

A escola deve ser uma passagem significativa na vida das pessoas; cabe a ela instrumentalizar o indivíduo para que possa buscar os conhecimentos de que sente necessidade. A leitura é um desses instrumentos que proporcionam aos indivíduos autonomia de aprendizagem e pensamento, por isso não deve ser vinculada somente às disciplinas escolares.

É relevante destacar que 31,2% dos professores também responsabilizaram "suas próprias atuações" como responsáveis pelas dificuldades de leitura dos alunos, o que pode significar um avanço, apesar de tal explicação não mencionar o cerne da questão. De nada adianta incentivar e treinar a leitura, ter livros em abundância se os alunos não sabem qual é a função da leitura e da escrita e não sentem necessidade de utilizá-las.

## CONCEPÇÕES SOBRE A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

*Síntese geral - Interpretar textos é:*

-para 63,7%, entender a mensagem que o autor quis passar;

-para 25,7%, fazer resumo, contar o texto com suas palavras;

-para 10,6%, responder questões sobre o texto.

Na concepção tradicional, primeiro decifram-se os códigos (letras, sílabas, palavras,

frases) para depois atribuir-lhes significado. Sendo assim, acredita-se que a compreensão do texto é obtida através da transformação da grafia em som e a interpretação do mesmo é frequentemente realizada através de uma atividade posterior à leitura, denominada "interpretação de textos". Para Cagliari (1992), tal atividade objetiva checar, quantificar a aprendizagem do aluno sobre o sentido literal do texto, ou melhor, o que o aluno memorizou dele.

Os exercícios de interpretação da maioria dos livros didáticos, assim como para a maioria das citações dos professores, exemplificam muito bem o que é interpretar textos nesta concepção. Interpretar é, simplesmente, entender a mensagem que o autor tentou transmitir; é contar, resumir a sequência de fatos descrita no texto utilizando suas próprias palavras; é, após realizar a leitura, responder questionários ou completar lacunas de frases que nada mais fazem do que reproduzir o texto; ou é trabalhar a ortografia das palavras, a gramática das frases, os nomes dos personagens e suas descrições.

Tal fato revela que as crianças têm dificuldades na leitura porque provavelmente aprenderam erroneamente como se lê, para que se lê e o que é interpretar um texto.

O significado de um texto não é obtido pela soma do significado de palavras que o compõem. Como defendem Foucambert (1994) e Smith (1989), a leitura é realizada inferindo-se as partes através do todo; lê-se fazendo previsões, hipotetizando o significado das palavras, sempre levando em consideração o significado do todo do texto e as experiências anteriores (informação não-visual) da pessoa com relação ao tema apresentado no texto.

Dessa forma, o ato de ler envolve compreensão. É impossível ler sem pensar, sem estabelecer relações entre o texto escrito e o que já se conhece sobre a estrutura da escrita (informação visual) e o assunto abordado pelo texto, quando este é significativo.

Ler/interpretar um texto( como afirmaram 31% dos professores), é muito mais do que entender a mensagem do autor: é relacioná-la com sua própria vida, é viver o texto adquirindo experiências de como agir em determinadas situações, é refletir sobre o texto lido e desvendar o que está por detrás dele, nas entrelinhas.

A leitura sempre tem uma finalidade e nunca pode ser separada dela e das consequências que exerce sobre os leitores. Toda e qualquer pessoa (inclusive o aluno) formula diferentes questões sobre a realidade que o cerca. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que nos textos podem encontrar as respostas a seus questionamentos. Pois isso é o que faz da atividade de olhar sobre as palavras impressas, uma leitura. Como afirma Smith(1989), "a compreensão do texto é, então, uma questão de ter perguntas relevantes a fazer (que o texto pode responder) e de ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas dessas questões"(p.200).

Nessa concepção, interpretar, compreender um texto é lê-lo significativamente. Pois os propósitos fundamentais da leitura são "compreender e mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem" (Silva, 1981, p.45).

#### ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

*Síntese geral- Atividades de interpretação utilizadas em sala de aula:*

-62,2% utilizam atividades de reconstrução da história (principalmente através de perguntas);

-21,2% utilizam atividades de reflexão sobre o texto (principalmente através de perguntas que envolvem opinião);

-12,4% utilizam atividades de interpretação com literatura infanto-juvenil (basicamente através de perguntas);

-3,1% utilizam atividades de interpretação com textos de jornais (basicamente com perguntas);

-2% utilizam atividades de interpretação com textos de filmes legendados(idem).

Como foi destacado, 69% das concepções dos professores sobre interpretação de textos ainda podem ser consideradas tradicionais. Sendo assim, as atividades citadas, seja do livro didático, de literatura ou jornal, solicitavam principalmente a reconstrução da história lida e/ou análise da estrutura gramatical do texto.

Segundo os relatos, a reconstrução da história, que compreendia mais de 62,2% das atividades citadas pelos professores, era desenvolvida de várias maneiras. A mais comum era através de perguntas, cujas respostas eram encontradas no próprio texto ( ex: qual é o personagem principal? qual o autor? qual o título?etc.). A reconstrução também era feita oralmente com a classe toda, com cada aluno resumindo com suas próprias palavras a história que leu ou através de desenhos e dramatizações.

Os questionários tornam-se enfadonhos e desestimulam os alunos a lerem, pois, como argumenta Cagliari (1992), envolvem somente a identificação dos elementos linguísticos. Descarta, então, tudo aquilo que a leitura e interpretação de um texto tem de prazeroso e de descoberta e aquisição de conhecimento. Além disto, não se pode dizer que um aluno compreendeu ou não um texto só porque descobriu a personagem principal do mesmo.

As atividades de reconstrução da história, onde os alunos recontam o texto com suas próprias palavras ou através de desenhos e dramatizações, são interessantes no sentido de que o professor pode conhecer quanto o aluno memorizou dos acontecimentos da história ou, no caso dos livros de literatura infantil, pode servir para incentivar que outros alunos leiam o livro que o colega achou interessante e relatou.

Contudo, restringir a interpretação de textos a responder questionários ou recontar o texto, nega o conhecimento prévio do aluno e as relações que este estabelece entre o velho (conhecido) e o novo (conhecimento, informação adquirida durante a leitura).

A atividade de interpretação é uma maneira de o professor suscitar e ter conhecimento de quais foram as novas informações que um texto trouxe ao aluno, quais as relações que estabeleceu durante a leitura entre sua realidade e a apresentada no texto, quais foram as previsões de desfecho do texto que elaborou e por que, qual a opinião dele sobre fatos ocorridos no texto,etc. Em outras palavras, interpretar um texto, para apenas 21,2% dos professores pesquisados, é uma atividade para externalizar relações que já ocorreram durante a leitura, quando esta é significativa.

#### DIFICULDADES NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E SUAS ORIGENS

*Síntese geral.*

*Sobre as dificuldades dos alunos:*

-para 65,1% dos professores, os alunos têm diversos tipos de dificuldades (principalmente para formular opinião própria, responder perguntas,etc.);

-para 29% dos professores, os alunos não têm dificuldades.

*Sobre as causas das dificuldades dos alunos:*

-para 68,3% dos professores, as causas estão centradas nos próprios alunos;

-para 31,7% dos professores, as causas estão centradas no professor.

Muito do que os professores apresentaram como dificuldades de interpretação de textos pode ser considerado como consequência do que pensam ser interpretar um texto, da atividade que desenvolvem e do que esperam como interpretação do aluno

Segundo os professores entrevistados, as maiores dificuldades dos alunos consistem em compreender o que lêem, em formular suas próprias opiniões sobre o texto, por escrito ou oralmente, e em responder perguntas, cujas respostas podem ser encontradas no próprio texto.

Tais dificuldades revelaram que os alunos não aprenderam a ler, mas a decifrar códigos e ainda não se utilizam da leitura funcionalmente - não sentem a necessidade da mesma - além de não terem acesso a livros que atendam a seus interesses.

As explicações dadas pelos professores às dificuldades dos alunos revelaram, mais uma vez, que a maneira como os alunos aprenderam a ler e como lhes é solicitada a interpretação dos textos, é totalmente sem finalidade e desestimulante. Sendo assim, os alunos não sentem disposição alguma para participar deste "processo de ensino" e nem poderiam sentir, pois

não há nada de enriquecedor e interessante em ler textos e responder à professora o que leu e entendeu. Afinal, para que ler? Para relatar à professora o conteúdo do texto, ou para dele retirar experiências, vivências que enriqueçam suas teorizações e explicações sobre o mundo que o cerca?

### AVALIAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

*Síntese:*

-43,3% avalia a coerência entre a resposta do aluno e o texto;

-22,5% avalia gramática, ortografia e entendimento para atribuir nota;

-11,6% considera mais o entendimento do que a gramática;

-10% avalia pela reconstrução do texto pelo aluno, com suas próprias palavras.

Para muitos professores que ainda demonstram uma concepção tradicional de interpretação de textos, a atividade é mais uma maneira de avaliar e quantificar o que o aluno aprendeu da leitura. Esses professores atribuem valor a toda produção do aluno, seja no que diz respeito ao conteúdo, seja quanto à estrutura gramatical e ortográfica da escrita. Muitas vezes, a avaliação da forma sobrepõe-se ao conteúdo deixando transparecer ao aluno que é mais relevante escrever corretamente do que refletir sobre o texto e expressar seu pensamento e opinião sobre ele.

Embora não se pretenda aprofundar a discussão sobre avaliação, posto não ser objetivo central deste trabalho, deve-se ressaltar que a maioria das respostas reflete uma concepção de avaliação coerente com o modelo tradicional de ensino. Neste, ensino e aprendizagem são vistos como processos independentes: o primeiro centrado no professor e o segundo de responsabilidade do aluno. Daí a tendência em situar nele - o aluno - os fatores determinantes da não aprendizagem.

A concepção crítico-funcional de leitura/escrita insere-se numa nova compreensão da relação ensino-aprendizagem, onde ambos processos são vistos como mutuamente relacionados, ao mesmo tempo em que se entende que o aluno desempenha um papel muito mais ativo. Aprendizagem ocorre na relação aluno-objeto, que na sala de aula é intermediada pela ação do professor (ensino).

Nesse sentido, o processo de avaliação é interpretado e desenvolvido numa perspectiva diagnóstica, como propõe Luckesi (1984): avalia-se basicamente para planejar condições de ensino mais adequadas para o aluno. Dessa forma, os resultados da avaliação nunca devem ser utilizados contra o aluno (por exemplo, para reprová-lo). Além disso, mais importante que atingir os objetivos, é verificar, pela avaliação, quanto o aluno progrediu.

Tais idéias devem levar os educadores a repensarem profundamente não só os procedimentos de avaliação, como todo o processo de ensino-aprendizagem.

No caso da leitura, por exemplo, é difícil quantificar o que um aluno aprendeu do conteúdo de um livro, pois aprende-se muito mais do que se expressa. Além disso, muitas vezes lemos pelo simples prazer de penetrar na fantasia da leitura e a avaliação da mesma envolve aspectos que não vão ao encontro das expectativas do leitor, fazendo da leitura um objetivo do professor e não do aluno.

### CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

A sociedade, sua história e cultura não são estáticas, mas estão em constante movimento, num fazer e refazer de si mesmos e dos paradigmas que são formulados para explicar a própria realidade, os fatos e acontecimentos.

Segundo Kuhn (1975), a ruptura de um paradigma comumente aceito (por exemplo, o modelo tradicional de leitura) ocorre com o surgimento de um novo paradigma e, portanto, no presente caso, com uma nova concepção de leitura e interpretação de textos. Entretanto, apesar da quebra de um paradigma em função de um novo, essa ruptura não se dá repentinamente. Trata-se de um processo que implica o envolvimento contínuo e crescente dos profissionais com as novas concepções teóricas e construção de práticas pedagógicas coerentes.

A concepção e as práticas de leitura e interpretação de textos dos professores pesquisados também devem ser analisadas segundo esse processo dialético. Sendo assim, a presente pesquisa representa um corte transversal numa realidade que está em movimento, e seus resultados revelam um momento em que se observa uma profunda mudança nas concepções e práticas relacionadas com a leitura e a escrita.

De modo geral, os professores das 3as. e 4as. séries das escolas estaduais urbanas de Campinas apresentaram, ao nível do discurso oral, uma concepção que pode ser considerada mais funcional sobre a leitura e os objetivos que envolvem suas atividades.

Entretanto, quando questionados sobre as práticas relacionadas com a interpretação de textos, verificou-se que os professores não sustentaram o novo paradigma de leitura e voltaram a apresentar um discurso embasado numa concepção mais tradicional.

A prática das atividades de leitura e de interpretação de textos demonstraram, também, que os professores estão desenvolvendo algumas atividades funcionais, mas ainda não abandonaram as práticas anteriores, o que pode significar que os mesmos parecem estar num processo de conhecimento, familiarização e de adaptação entre a "nova" teoria (concepção funcional) e a construção de práticas e atividades mais adequadas.

Tal situação pode ser parcialmente explicada pela grande participação dos professores em cursos, principalmente sobre alfabetização, leitura e outros, recentemente oferecidos pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação. Sendo assim, é possível que tais cursos tenham contribuído para o avanço das concepções teóricas dos professores, observado em termos de discurso oral, mas não foram suficientes para proporcionar uma condição de reflexão sobre suas práticas e consequente reelaboração das mesmas em sala de aula.

Silva (1992) corrobora tal constatação, quando afirma que o discurso do professor é construído sobre a influência dos cursos de reciclagem e das linhas pedagógicas modernas. Entretanto, os professores apresentam uma postura incoerente quando tentam justificar suas práticas tradicionais através dessas teorias modernas.

Da mesma forma, o trabalho de Andaló (1989) já havia demonstrado que os procedimentos de reciclagem de professores, centrados na atividade de cursos (ainda amplamente utilizados pelos órgãos centrais das diversas secretarias de Educação), não têm sido suficientes para alterar as práticas de sala de aula, embora possam provocar alterações nos discursos dos docentes. A autora defende que uma nova estratégia de reciclagem exige "ouvir os docentes" e colocá-los como agentes de sua própria mudança. É necessário, então, criar espaços de diálogo no interior das unidades para que o processo de reflexão ocorra de forma sistemática. No mesmo sentido, sugere uma forma de organização escolar dos docentes em pequenos grupos, cujos coordenadores sejam educadores com uma visão de totalidade do processo educativo.

Nesse sentido, parece ser urgente e necessário que se revejam as estratégias de reciclagem de docentes, tradicionalmente utilizadas pelas secretarias de Educação, através dos famosos cursos teóricos, que tantos recursos têm assimilado, mas cujos benefícios são cada vez mais contestados.

No entanto, não basta a crítica aos procedimentos tradicionais. É necessário identificarem-se novos rumos para o processo. Nessa perspectiva, a bibliografia recente tem apresentado algumas diretrizes com relação ao processo de formação dos professores. Garcia (1992, P.55) esclarece que quando se discute a formação dos professores, assumem-se posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos, ou seja, as propostas sobre formação docente refletem concepções mais amplas sobre o processo educacional. Nesse sentido, o autor sugere que os conceitos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente sejam substituídos pelo conceito de "*desenvolvimento profissional dos professores*, por ser o que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino". Defende

que a formação profissional deve ser concebida num *continuum*, através de uma "cadeia coerente de aperfeiçoamento cujo primeiro nível é a formação inicial". Assim, o conceito de desenvolvimento profissional, com uma forte conotação de evolução e continuidade, seria fundamental para "superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores" (p.55).

Um segundo aspecto defendido por Garcia é que o exercício da reflexão crítica (indagação reflexiva) configura-se como a estratégia central do processo de desenvolvimento profissional dos professores, como condição para a tomada de consciência dos problemas de ensino. Segundo o autor, "a reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluem esse conceito como elemento estruturador" (Garcia, 1992, p.59).

Com relação a esse aspecto, poder-se-ia incluir a necessidade de que a reflexão crítica seja desenvolvida numa perspectiva coletiva, ou seja, entre os professor e seus pares, de forma contínua e sistemática, no interior das escolas.

Em nosso meio, Leite (1992) tem proposto, a partir de experiências desenvolvidas junto à rede de ensino desde os anos 70, que as atividades docentes na escola deveriam ocorrer em termos de projetos de ensino, pelos grupos de docentes, em torno de duas principais linhas de ação: a) a busca de diretrizes comuns para o trabalho pedagógico, pelos próprios grupos de docentes, e b) a possibilidade concreta do grupo exercer o contínuo processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Obviamente tal proposta supõe que se resgate o princípio de que o trabalho educacional na escola é eminentemente coletivo e como tal deve ser desenvolvido. Além disso, também pressupõe a existência de políticas, pelos setores responsáveis, que possibilitem o contínuo contacto dos professores com os novos conhecimentos nas diversas áreas. Porém, é o grupo de docentes, coordenado pelo Diretor da Escola ou por algum profissional com uma ampla visão do processo educacional, que deve decidir sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho pedagógico, através exatamente desse contínuo exercício da relação ação-reflexão.

Percebe-se, portanto, que a questão da reciclagem implica a busca de novas formas de organização docente nas escolas, resgatando o caráter coletivo do trabalho pedagógico - condição básica para o planejamento e desenvolvimento de qualquer projeto na escola, inclusive o de formar "leitores funcionais". Ação e reflexão situam-se, assim, como duas faces de um mesmo processo, no qual a análise crítica e coletiva sobre as práticas desenvolvidas à luz das recentes

contribuições teóricas, servirá de base para a construção de novas propostas pedagógicas, que, por sua vez, exigirão novo esforço reflexivo, e assim por diante.

Nesse ponto, a Universidade poderia vir a desempenhar um papel muito importante de co-participação junto aos docentes da rede de ensino público. Não através dos tradicionais cursos teóricos, que pouco têm contribuído para as mudanças das práticas dos docentes, mas através da assessoria concreta e contínua, por parte dos docentes universitários, aos grupos de professores das diversas áreas do conhecimento, na escola, através do acompanhamento e participação desse processo contínuo de reflexão grupal.

Tais propostas, no entanto, apresentam uma implicação política que se coloca como um verdadeiro desafio para a atual geração de educadores e pesquisadores: a alteração das relações de poder na escola, no sentido de sua descentralização (Leite, 1992, p.26). Ou seja, implica a democratização das relações intra-escolares, o que se coloca como condição necessária, embora não suficiente, para que a escola venha cumprir adequadamente a sua função social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. Fala professoral. Repensando o aperfeiçoamento docente. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 1989. (Tese Doutorado).
- BRITTO, Luiz P.L. Jogos de leitura. Leitura, escola e sociedade. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias, n.13).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A cartilha e a leitura. São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias n.5).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Interpretando a interpretação de textos. Leitura: teoria & prática. Porto Alegre: n.18, p.23-31, dez. 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 1992.
- D'ALBUQUERQUE, Sônia M. Uma proposta de estudo visando à facilitação da aprendizagem: aula de leitura após sessão de relaxamento. Campinas: FE/UNICAMP, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- FOUCAMBERT, Jean. Mais que alfabetizar é necessário leiturizar. Nova Escola, v. 8, n. 64, p.23-7.
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In, NOVOA, Antonio (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização escolar - repensando uma prática. Leitura: teoria & prática. V.11, n.19, junho 1992.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.7, n.61, p.6-15, Nov/Dez, 1984.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense. 1991.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras - a ideologia subjacente aos livros didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. O ato de ler - fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Zilá Aparecida P. de M. A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar. São Paulo: FE/USP, 1992. (Tese de Doutorado).

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do ato de aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização : a (des)aprendizagem das funções da escrita. Revista Educação, Belo Horizonte, n. 8, dezembro de 1988.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura - relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, n. 0, p.5-16, Set/Out/Nov/Dez, 1995.