

A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA

The reading competence formation

Leida Gilvane Cantalice Ribeiro¹
Josiano Régis Caria¹

Resumo: O referido trabalho vem apresentar o descritivo da experiência docente, a partir de um relato da trajetória profissional e pesquisa bibliográfica. Na fundamentação teórica, tomou-se como apoio a obra de Cortella (2011), de Cagliari (1988), de Perrenoud (2002), com vistas a demonstrar a importância da formação inicial do professor e de uma prática pedagógica consciente, pautada na humildade e competência. A busca pela mudança de postura no decorrer da docência está alicerçada nas ideias de Boas (1980), de Ferreira (2012), Guimarães, Mota e Oliveira (2006), Kenski (2003), Libâneo (1990) e Leal (2005). No que diz respeito à organização do trabalho docente, referindo-se precisamente às ações pedagógicas hoje adotadas, recorreu-se a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), defensores de uma proposta voltada para as sequências didáticas. A seu turno, Oliveira (2009), Cabral (1986) e Solé (1998) respaldam as etapas de compreensão do processo de leitura. O estudo surgiu a partir de uma autorreflexão que envolveu desde as primeiras atitudes e inquietações como docente até a busca pelo conhecimento, que culminou numa mudança expressiva nas ações e pensamentos pedagógicos de hoje. Assim sendo, a elaboração do presente trabalho tem como objetivo principal efetuar uma reflexão acerca do valor da leitura no fazer pedagógico, com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Tal ideia foi iniciada a partir das atividades desenvolvidas no presente texto.

Palavras-chave: Experiência Pedagógica. Competência Técnica. Rotina Pedagógica.

Abstract: This work presents the description of teaching experience, from a professional life report and literature. The theoretical foundation was based in the works of Cortella (2011), Cagliari (1988) and Perrenoud (2002), in order to demonstrate the importance of initial teacher formation and a conscious pedagogical practice, based on humility and competence. The search for the change of attitude in the course of teaching is based on the ideas of Boas (1980), Ferreira (2012), Guimarães, Paiva and Mota (2003), Kenski (2003), Libâneo (1990) and Leal (2005). At about the teaching work organization, referring precisely to the pedagogical actions taken today, we used the works of Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), which defend a focused proposal for didactic sequences. In their turn, Oliveira (2009), Cabral (1986) and Solé (1998) support the steps of understanding of the reading process. The study arose from a self-reflection that involved since the first attitudes and concerns as a teacher to the search for knowledge, which culminated in a significant change in the actions and teaching thoughts today. Therefore, the preparation of this work has as main objective to make a reflection on the reading in pedagogical value, with the students of elementary and high school. This idea initiated from the activities developed in this text.

Keywords: Pedagogical Experience. Technical Competence. Pedagogical Routine.

Introdução

A ideia central deste trabalho é apresentar o descritivo da experiência docente de estágio. Os itens abordados descreverão a trajetória como professora desde a formação básica até os dias atuais. Assim, para melhor explanação e entendimento, o item “Fundamentação Teórica: vivência da docência” estrutura-se em três subitens, que são: “O início da jornada e as metodologias”, em que se aborda o local e as condições da primeira experiência como professora, os anseios e o nível de maturidade na época. O tópico “A mudança de postura” relata o processo que deu início à busca pela eficácia no fazer pedagógico. Para explicitar a atual maneira de agir, optou-se pelo item e as expectativas nas mudanças que ainda hão de vir e que contribuirão para uma atuação profissional consciente e significativa.

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Fundamentação teórica: vivência da docência

O início da jornada pedagógica como professora deu-se a partir do ano de 1993, no município de Borba. Após concluir o magistério, no ano anterior, ocorreu a contemplação numa turma de alfabetização, no turno matutino, em uma humilde e precária escola, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da referida cidade.

As práticas metodológicas, até então, eram permeadas por dúvidas e incertezas resultantes de uma formação superficial, advinda do curso de Magistério. Esta, evidentemente, não deu elementos satisfatórios e respostas para todos os problemas que futuramente iriam surgir no contexto escolar. Sobre esse assunto, Perrenoud (2002) afirma que apenas a formação inicial não dá ao professor subsídios suficientes para superar todos os desafios que ele há de encontrar em sala de aula, no pleno exercício de sua profissão.

Por meio da interação com colegas experientes na área, buscava nortear a prática através de noções de sala de aula mais usadas no momento. Quanto à busca e troca de conhecimento no campo educacional, Cortella (2011) afirma que se faz necessário ter humildade de pensamento, de relacionamento e no exercício do poder. A finalidade do poder é servir e não dele servir-se. Assim, deixa-se claro que a busca intensa pelo novo significa também relacionar-se com outras pessoas que possuem algo a mais para multiplicar e enriquecer o próprio conhecimento e do outro, sempre em prol do bem coletivo.

Assim, deu-se continuidade à docência, participando de cursos, na ocasião chamados reciclagem, sempre em busca de metodologias que realmente mostrassem o verdadeiro ofício da profissão. Aos 28 anos, e com oito anos de profissão, surgiu a oportunidade de partir para a capital, Manaus, em busca de novas oportunidades. Após quatro anos, houve o concurso para professores, havendo a contemplação com uma vaga na Secretaria Municipal de Educação, local de exercício da profissão já há dez anos, com vínculo estatutário, sendo atualmente detentora de duas matrículas.

Durante o desenrolar da profissão, o atrativo sempre foi pelo processo que envolve o ato do ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e suas especificidades. Como professora principiante e alfabetizadora, repetia o que era repassado e desenvolvia as práticas tal qual era para ser feito, segundo a visão dos colegas mais experientes. Não havia um apoio intelectual técnico que fundamentasse as ações até então. Nesse sentido, vale ressaltar a visão de Cagliari (1998), quando este afirma que a competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita, da matemática e também de ciências. Tal competência deve estar aliada não somente à pedagogia, mas à psicologia, que tem a capacidade de tornar o profissional conhecedor do que realmente faz.

Saber fazer é estar em plena consciência do seu papel e dominar aquilo que se pretende ensinar ao aluno. Este foi um incômodo na prática, durante muitos anos, por ter certeza que várias atividades estavam ultrapassadas e repetitivas. Cita-se como exemplo o uso de um cabide para ensinar a palavra chave em estudo, com referência, no momento, à família do C, B e D, consoantes da palavra “cabide”. A particularidade no jeito de ensinar não existia pelo fato de não conhecer o objeto de ensino (leitura e escrita). Neste momento, “[...] é de suma importância que o aluno tenha em mãos a chave da decifração da escrita”. (CAGLIARI, 1988, p. 110).

Não somente o aluno, mas o professor precisa estar plenamente consciente de como se desenvolve o processo de alfabetização. Assim, consegue acompanhar o progresso de todos os processos, valorizando o conhecimento que cada criança traz antes mesmo de ler e escrever convencionalmente.

A mudança de postura

Em meio às frustrações da profissão, por ter certeza de que não havia o domínio dos conhecimentos técnicos da alfabetização, passou-se a buscar os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a exemplo do curso “Alfabetização: nova alternativa didática, uma proposta de Heloisa Vilas Boas”. De acordo com Boas (1980), para que o aluno domine habilidades de uso, nas modalidades falada e escrita da língua, deverá operar concretamente com ela. Isso significa observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos, além de saber empregá-la em diferentes contextos e reais situações de comunicação.

O estudo despertou ainda mais a busca pelo conhecimento, por apresentar ações pedagógicas inovadoras. A necessidade de uma organização mais precisa do tempo pedagógico em sala de aula passou a ser o principal objetivo dentro do exercício docente. No contexto atual, podem-se perceber mudanças expressivas nas práticas cotidianas escolares, à mesma proporção que surgem novas possibilidades. Um exemplo expressivo é o ensino da linguagem oral e escrita, o qual, segundo Ferreira (2012, p. 15),

Podemos perceber algumas mudanças e permanências. Da rotina que envolvia as repetições incansáveis do recitar dos textos sagrados às que priorizavam o ensino de gramática como regras a ser apenas memorizada ou a leitura e produção de textos diversos, prática de ensino da língua materna foram sendo construídas. No caso específico da alfabetização, vários conceitos e metodologias influenciaram o desenvolvimento de diferentes práticas.

Diante dessa realidade, vêm surgindo novas organizações do fazer cotidiano das escolas e das salas de aula. A rotina tende a ser mais organizada e focada no que realmente é necessário, para que a aprendizagem se torne significativa. Assim, um novo conceito voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita foi se tornando realidade. Estava ciente que a palavra, por si só e descontextualizada, não faria sentido para a criança. Por que não agregar metodologias inovadoras, de maneira que os alunos tivessem possibilidade de participar efetivamente da construção do próprio aprendizado? Para isso, ocorreu a apropriação do projeto de iniciação tecnológica Lego Educacional, que, de acordo com Guimarães, Mota e Oliveira (2006), vem desenvolver no aluno a motivação, memória, linguagem, atenção, percepção e emoção. Trabalha as relações entre as pessoas, por propor uma metodologia de trabalho em equipe, na qual os componentes seguirão regras e passarão por fases que contemplam o contextualizar, construir, analisar e continuar.

Nessa visão construtivista, os alunos passaram a viver em um novo ambiente alfabetizador, pautado realmente no que é necessário ao seu aprendizado. Com o referido projeto e a metodologia de Heloisa Vilas Boas, a postura antes adotada passará a ser substituída por atividades conscientes, mas ainda com dificuldades para adequá-las a uma rotina.

Para uma rotina estruturada, o planejamento escolar torna-se crucial, pois “[...] é um meio para se programarem novas ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1990, p. 16). A falta de planejamento pode gerar atividades circulares, as quais poderiam impossibilitar a real participação do alunado e reprimir seu crescimento intelectual.

Os modos de organização são diversos. Sobre esse assunto, Leal (2005, p. 77) adverte que, “[...] ao tratar sobre planejamento didático, cito cinco formas de organização das atividades, entre outras possíveis: atividades permanentes, projetos didáticos, atividades sequenciais,

atividades esporádicas e jogos”.

Ficou evidente que era necessário optar por uma ou outra estrutura de organização do tempo pedagógico, porém cada uma delas exige reflexão e buscas constantes por meio da pesquisa. A opção foi pelo trabalho com projetos que, de acordo com o tema gerador proposto pela escola e a cada quinzena, direcionava as ações em sala de aula.

O processo se tornara cada vez mais um ato sistematizado e alicerçado em reais objetivos, beneficiando não somente o aprendizado dos alunos, mas também a própria postura como professora.

As ideias e práticas pedagógicas: o hoje

Atualmente, pratica-se e defende-se um trabalho pedagógico a partir de sequências de atividades, que nada mais é que a articulação de diferentes momentos em torno de um mesmo assunto ou conteúdo. Segundo afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A atividade envolve metodologias e práticas que aperfeiçoam o ato da escrita, dando autonomia ao aluno de se expressar de forma coerente e coesiva. No mesmo propósito, Zabala (1998, p. 18) explica que as sequências didáticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Portanto, é possibilitado pensar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado, com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem.

O pensar pedagógico também deve permear o campo da tecnologia da comunicação e informação (TIC), pois, as ferramentas tecnológicas estão presentes nas escolas e podem agregar práticas que venham a contribuir para o bom desempenho da aprendizagem.

Vivenciando uma prática pedagógica: estratégias de leitura e escrita

Como parte das características de um fazer pedagógico intencional e significativo, segue um relato de uma experiência em sala de aula, com alunos do 4º ano de uma escola pública localizada na zona oeste de Manaus. Participaram do estudo 24 alunos e uma professora. O objetivo da aula centra-se no desenvolvimento das habilidades leitoras de compreensão e produção textual. Para isso, fez-se uso de estratégias de leitura tais que, para Isabel Solé (1998), são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Quando usadas, tendem a favorecer a compreensão e interpretação, de forma autônoma, dos textos lidos, resultando na formação de um leitor independente, crítico e reflexivo. Assim sendo, seguindo a mesma esteira da autora já citada anteriormente, Oliveira (2009, p. 93) mostra que “[...] a leitura é uma ferramenta pedagógica e bastante significativa para a compreensão do contexto histórico, socio-cultural de diferentes sociedades e para a construção do conhecimento”.

Desse modo, a formação de leitores críticos e reflexivos é perpassada também por uma prática pedagógica consciente e planejada. Para isso, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta uma aprendizagem significativa. As estratégias responsáveis pela compreensão devem ser vivenciadas pelo aluno, ao perceber na prática o que o professor faz, ao deparar-se com situações, no decorrer da leitura de modo real.

De acordo com Cabral (1986), para a compreensão do processo de leitura, são consideradas as seguintes etapas, identificadas como decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados; a compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias

principais; a interpretação é a fase de utilização crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê e a retenção é o que o leitor absorve do que compreendeu ou interpretou sobre o texto.

Para Solé (1998), a leitura em sala de aula poderá ser apresentada em três etapas de atividades, envolvendo o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. O antes da leitura é caracterizado por estratégias que envolvem a antecipação do tema ou ideia central, a partir de elementos paratextuais, de informações sobre os autores, notas da edição, glossário, bibliografia, prefácios, posfácios, notícias de apresentação, ilustração, dimensões, parágrafos, negritos, sublinhados, enumerações, quadros, legendas, título, prefácios, recensões, subtítulos, resumos, citações, referências existentes num texto etc.

Ainda de acordo com o que propõe Solé (1998), acerca do ato de ler, entende-se que o momento também é direcionado para o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, expectativas em função do suporte e da formatação do gênero. No durante, a leitura se confirma, rejeita ou retifica as antecipações ou expectativas criadas na fase anterior. O momento envolve localização ou construção do tema ou da ideia principal, esclarecimentos de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou consulta do dicionário, formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, criando expectativas com relação à sucessão de acontecimentos, construção do sentido global do texto, identificação das pistas que mostram a posição do autor e sua relação com outros textos. O depois da leitura vem consolidar o conhecimento global do texto com relação à construção da síntese semântica, o uso do registro escrito para uma melhor compreensão, a troca de impressões a respeito do texto lido, a relação de informações para tirar conclusões e avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto de maneira crítica.

É nesse contexto que os discentes foram envolvidos. As ações se organizaram em três momentos específicos: o antes, o durante e o depois da leitura, em comum acordo com a proposta da autora citada.

O gênero textual trabalhado foi uma narrativa intitulada “O peixinho Piedoso e o Socó”, de Creuza Barbosa. O procedimento iniciou com a apresentação de *slides* dos personagens da história. A leitura foi motivada por indagações, as quais buscavam os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos. Esta fase foi identificada como o antes da leitura, momento em que foi feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio (SOLÉ, 1998). O momento envolveu a apresentação da autora do texto, a discriminação e características dos personagens, as previsões quanto ao local em que se passariam os fatos e o que realmente iria acontecer, na visão dos educandos. Foram expressas várias ideias que, posteriormente, foram confrontadas com o texto original.

Em continuidade às atividades, adentrou-se na segunda etapa da atividade: o durante a leitura, momento em que se fez uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, o estabelecimento de uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições efetuadas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las (SOLÉ, 1998).

Assim, a partir de uma dinâmica em equipe, foram distribuídos envelopes com o texto em tiras, fora de ordem. Os alunos teriam de reorganizá-lo, a partir da escuta do CD com a narração da história. O papel da tecnologia foi crucial, pois pode-se afirmar que estas “[...] influenciam os comportamentos dos indivíduos nos modos de pensar, agir e nas relações dos sujeitos com os recursos tecnológicos”. (KENSKI, 2003, p. 23). Vive-se um momento de inserção em um mundo repleto desses equipamentos. No entanto, muitas vezes, as pessoas não se dão conta de sua importância como suporte em diversas atividades escolares. Nesse sentido, foi visível o envolvimento dos alunos ao dirigir a atenção para o áudio e à escrita do texto ao mesmo tempo.

Após ouvirem a história por intermédio do CD, as atenções voltaram-se para os *slides*, em que constava o texto de acordo com as tiras distribuídas às equipes.

Desta vez, iriam comparar se a organização feita pela equipe era igual à que estava sendo exposta por intermédio do *datashow*, parágrafo por parágrafo. A euforia em acertar contagiou a sala, cujos alunos vibravam ao se darem conta que tinham acertado a organização. A leitura foi desenvolvida no grande grupo, chamando atenção para as diferentes expressões e detalhes dos acontecimentos que ainda estavam por vir. O final da história ficou a critério das equipes, de modo que cada uma teria de descrever qual seria a atitude a ser tomada pelo Peixinho Piedoso, com relação ao Socó.

Após a leitura no grande grupo e a finalização do texto pelos alunos, chegou o momento do pós-leitura. Fez-se uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, o sentido da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também foi realizada uma discussão da leitura, uma troca de impressões a respeito do texto lido de forma crítica, levando em consideração o modo de se expressar dos alunos (SOLÉ, 1998).

Como atividade complementar, além da finalização da história pelas crianças, ofereceu-se a oportunidade de produzir as personagens através das peças do *tangran*, confeccionadas a partir de um vídeo educativo. Para finalizar as atividades, fez-se uso da metodologia Lego Educacional (GUIMARÃES; MOTA; OLIVEIRA, 2006), a qual favoreceu a montagem de uma vara de pescar, partindo do seguinte comando: monte uma vara de pescar! Em seguida desenhe um lugar em que você gostaria de usar esse objeto. A problemática surgiu a partir do diálogo advindo do cenário do texto. Assim, após as produções, apresentaram-se os projetos em equipe e todos participaram de uma avaliação, no sentido de externarem suas opiniões com relação ao trabalho desenvolvido.

Considerações finais

No início da docência, não havia o compromisso com relação à trajetória de um verdadeiro educador e como esta poderia ser marcada. Por mera necessidade de trabalhar e ganhar um salário mensal, conviveu-se com uma nova situação, sem nem mesmo haver consciência dos atos. Ainda de forma inconsciente, sempre buscou-se dar o melhor de si para os alunos. Com humildade, estava sempre pronta a receber novos conhecimentos e trabalhar em grupo. Porém, apenas essas qualidades não constroem um profissional completo e que realmente domina a matéria que ensina.

Durante muitos anos, a prática pedagógica que envolvia seleção de conteúdos, a escolha de materiais e planejamento consciente não fez parte dessa rotina. Apenas sete anos depois passou-se a dar mais importância a isso. A partir dos ensinamentos adquiridos na faculdade, dos livros didáticos e por meio da convivência com profissionais comprometidos, adquiriu-se maior habilidade de organização. A rotina em sala de aula tomava outra forma, à medida que haveria maior apropriação das teorias de aprendizagem.

Atualmente, pode-se afirmar que ainda subsistem dúvidas, mas está presente a consciência do que realmente é uma aprendizagem significativa. O encanto pelos aspectos que envolvem ensino da leitura e escrita possibilitaram o ingresso no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. A intenção é aprofundar as competências e traçar novos caminhos, alicerçados em uma prática inovadora. Como exemplo, poder-se-ia citar a tomada de nova postura ao ensinar gramática, pois, durante muito tempo, deu-se de forma descontextualizada. Hoje, tal prática não se faz tão presente no fazer pedagógico.

Referências

BOAS, Heloisa Villas. **Alfabetização nova alternativa didática**: outras questões, outras histórias. Brasília: Brasiliense, 1980.

CABRAL, Leonor Scliar. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de hoje**. Nº 63, Porto Alegre, PUCRS, março de 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1988.

CORTELLA, Mário Sérgio. **O professor do século XXI precisa ser humilde, persistente e corajoso**. Postado por Escola em Rede. Disponível em: <<http://escolaemrede.blogspot.com.br/2011/06/>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico na língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GUIMARÃES, Marcelo de Paiva; MOTA, Thiago; OLIVEIRA, Osvaldo de. **Lego Cooperativo**: construindo modelos LEGO de forma colaborativa em um ambiente virtual imersivo, interativo sob o paradigma educacional construtivista. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/hifen/article/view/3778>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papiros, 2003.

LEAL, Telma. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e reflexões. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Projetos, relatórios e textos na educação básica**: como fazer. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.