

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA SUPERVISIONADO: UM CAMINHO PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA E DA CONSCIÊNCIA TEXTUAL

*SUPERVISED TEACHING PRACTICE: A WAY TO READING
COMPREHENSION AND TEXTUAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT*

Vera Wannmacher Pereira*
Leandro Lemes do Prado**

RESUMO: Neste artigo, apresentamos, a professores, pesquisadores e estagiários de Letras, uma proposta linguístico-pedagógica para desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental, com apoio em estudos teóricos da Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto, pesquisas sobre o assunto e experiências desenvolvidas em ambientes escolares e em situações de Estágio Docente Supervisionado. Nessa perspectiva, são examinadas primeiramente a situação do ensino e do aprendizado da leitura dos escolares e as condições dos acadêmicos na realização do Estágio, posteriormente são expostos os fundamentos teóricos de apoio e, a seguir, é apresentado um caminho para desenvolvimento, pelos estagiários e pelos professores, da compreensão leitora e da consciência textual dos seus alunos. Nas considerações finais, são desenvolvidas reflexões sobre a produtividade do caminho exposto, considerando a aprendizagem dos alunos da escola, a preparação dos acadêmicos e o planejamento dos professores da escola e da academia.

Palavras-chave: compreensão leitora; consciência textual; anos finais do Ensino Fundamental; Estágio de Docência Supervisionado; interfaces.

ABSTRACT: In this article, we present to teachers, researchers and trainees of Languages Course, a linguistic and pedagogical path for reading comprehension and textual consciousness development for junior high school students, supported by theoretical studies of Psycholinguistics in interface with the Text Linguistic, researches about the subject and experiences developed in school settings and in Supervised Teaching Practice situations. From this perspective, at first it is examined the junior high school students teaching and reading situation as well as the academics performance among their practice. Then the authors present the theoretical basis in which they support their ideas. Hereafter a way to reading comprehension and textual consciousness development of the high school students is demonstrated in order to be followed by the trainee students and by the teachers. In the final considerations, reflections about the productivity of the foregoing way, considering the

*Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vpereira@puccrs.br.

**Mestre em Letras Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: professorleoprado@gmail.com

school students learning, the academic preparation and the school and academy teachers planning are developed.

Keywords: reading comprehension; textual consciousness; final years of junior high school; supervised teaching practice; interfaces.

COMENTÁRIOS INICIAIS

Todos que de alguma forma estão próximos de estudantes do Ensino Fundamental reconhecem suas dificuldades em compreender textos, até mesmo dos que, frequentes no ambiente, evidenciam larga função social, portanto relevância nas interações.

Esse reconhecimento, apesar de alguns avanços nas orientações oficiais e nas capacitações proporcionadas, tem mantido alguns desconfortos: os pais preocupados com o potencial competitivo dos filhos, aquém do desejável; os alunos com medo do fracasso; os professores confusos com as incompatibilidades entre alguns livros didáticos do mercado editorial, as determinações programáticas de algumas escolas, as orientações teóricas da academia e sua própria história como aprendizes; o poder público frustrado pelo insucesso de determinadas iniciativas; a academia perplexa diante da correlação negativa entre o esforço de ensino realizado e o benefício de aprendizado alcançado; e os acadêmicos, em seus momentos finais de curso, inseguros diante das responsabilidades com o Estágio Docente Supervisionado (EDS) que se avizinha.

Com o objetivo de contribuir para o entendimento dessa situação e, se possível, para a redução desses desconfortos, o presente artigo elege como eixo o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no contexto do EDS de Letras/Língua Portuguesa, na interação universidade/escola. Nessa escolha, os professores universitários, os professores das escolas, os acadêmicos de Letras e os alunos desses estagiários estão entrelaçados, desempenhando importantes papéis na construção de paradigmas de interfaces em que caminhos de ensino possam ser produtivos.

Para isso, no presente artigo, é feita, primeiramente, uma análise dessa situação, a seguir, são desenvolvidos fundamentos relevantes para a perspectiva assumida, após, é apresentado um caminho construído no âmbito das relações com os estagiários e as escolas (professores e alunos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental) e, por último, são feitas considerações sobre a produtividade dessas construções.

A SITUAÇÃO DO ENSINO E DO APRENDIZADO DA LEITURA

Uma vez que o objetivo deste artigo é disponibilizar um caminho de ensino da compreensão leitora e da consciência textual, é necessário antes que se observe como se encontra o panorama de ensino no Brasil. Assim, tem-se que analisar os resultados de avaliações feitas nos diversos níveis de ensino da Educação Básica com o intuito de examinar a qualidade da aprendizagem na escola.

É possível observar que há mecanismos medidores da situação da aprendizagem no Brasil tais como: IDEB, Prova Brasil, PISA entre outros. Esses instrumentos indicam a necessidade de o ensino brasileiro passar por uma reorganização educacional que reavalie em todos os níveis de ensino o papel da escola como formadora de cidadãos capacitados.

Não se pode negar que a origem social do estudante afeta o desempenho escolar, porém as políticas educacionais não podem ser feitas levando-se em conta somente os problemas sociais, até porque eles também são encargos de outros setores governamentais. Não se nega que a Educação seja o caminho para a libertação do indivíduo, mas, sozinha, não dá ao indivíduo todas as condições de subsistência.

Hoje, discute-se a universalização do acesso ao ensino como uma forma de garantir a todos o acesso à escola e, por conseguinte, ao conhecimento. No entanto, há lacunas na Educação que suscitam discussões sobre os investimentos nessa área. A Educação precisa ser prioridade ao se pretender melhorar o desempenho na compreensão leitora dos estudantes na Educação Básica.

No final da década de 70, a UNESCO sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional, competência atribuída à pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (RIBEIRO et al., 2002). No entanto, deve-se levar em conta que, em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita.

No que diz respeito à leitura, Ribeiro et al. (2002) definem três níveis de alfabetismo além daquele que seria o analfabetismo absoluto. No nível 1 de alfabetismo, o leitor localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo. No nível 2, o leitor consegue localizar uma informação em textos curtos ou médios (uma carta ou notícia, por exemplo), mesmo que seja necessário realizar inferências simples. E, finalmente, no nível 3 de alfabetismo, é possível localizar mais de um item de informação em textos mais longos, comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fato) e reconhecer a informação textual mesmo que contradiga o senso comum.

O desempenho do aluno mediano das escolas públicas revela que os níveis de alfabetismo acima apresentados necessitam ser objeto de atenção dos professores, pois a competência leitora fica aquém de habilidades em leitura consideradas como fundamentais ao término do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e o desempenho nas redes de ensino organizadas em ciclos é, em média, abaixo das redes de ensino organizadas em série (FRANCO et al., 2007). Portanto, considerando os níveis de alfabetismo e o desempenho do Brasil na Educação Básica, é preciso definir prioridades, sistematizar programas educacionais que, com avaliação em larga escala, consigam identificar o problema, propor solução e alterar positivamente essa realidade.

A aposta na capacidade do aluno de aprender ao seu tempo vem mascarando a avaliação do rendimento dos alunos. Não é surpresa para ninguém um professor se manifestar dizendo que foi obrigado a aprovar um aluno por pressões de fontes diversas. Assim, têm-se índices elevados de aprovação e resultados preocupantes nas avaliações dos Indicadores da Educação Brasileira como o SAEB¹.

Os dados do INEP² (2011) mostram que, apesar de as metas estabelecidas pelo governo estarem sendo atingidas, o IDEB³ (2011) brasileiro continua baixo e evidencia que, à medida que o aluno avança dos anos iniciais para os finais, a nota tende a baixar, pois o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é 5,0, dos anos finais é 4,1 e do Ensino Médio é 3,7. Essas notas baixam ainda mais quando analisamos apenas alunos oriundos das escolas públicas.

A Prova Brasil, avaliação feita pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), tem verificado o desempenho de alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados também revelam índices abaixo dos desejados no desempenho em leitura.

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pesquisa, a cada três anos, a competência em leitura de estudantes na faixa dos 15 anos de idade. Os resultados com os estudantes brasileiros colocam o Brasil nas últimas posições nas edições de 2003, 2006, 2009 e 2012.

Em novembro de 2013, um documento intitulado Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), revela que o Brasil ocupa a 72ª posição entre 127 países. Segundo o documento, falta conteúdo de qualidade ao ensino brasileiro. O Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), criado pela UNESCO, dá ao Brasil a nota de 0,899, colocando-o em uma posição considerada intermediária.

¹ Sistema da Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 30/03/14.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 30/03/14.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 30/03/14.

Esse resultado é baseado em um indicador formado por 4 itens: taxa de analfabetismo, matrículas no Ensino Fundamental, paridade de gêneros – meninos e meninas – e permanência na escola depois da 4ª série do Ensino Fundamental. O item permanência na escola compromete a situação do Brasil. Na universalização do Ensino Fundamental, o Brasil ocupa a 32ª posição, mas em permanência, depois da 4ª série, ocupa um lugar nada honroso – 87º lugar, assinalando uma repetência muito alta e dificultando a permanência do aluno na escola. A colocação brasileira no IDE é inferior à do Peru e à do Equador.

De acordo com o relatório, a educação obrigatória inicia-se na maioria dos países aos 5 e, em alguns, aos 6 anos, com desvantagem para o Brasil. A maior parte dos demais países da região leva a obrigatoriedade da educação até os 15 anos. No Brasil, ela termina aos 14 anos. Quanto ao número de horas diárias, segundo a UNESCO, são necessárias entre 4h e 25min e 5h para que os estudantes realmente aprendam. A média brasileira é de 4h e 15min e, em muitos Estados, não chega nem mesmo a 4 horas de ensino por dia.

Embora diversas medidas de política educacional tenham potencial para contribuir com o aprimoramento da educação brasileira, a magnitude do desafio da qualidade está além do potencial das políticas que circulam. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece prazos e metas a serem cumpridos para melhorar sensivelmente o desempenho das escolas brasileiras. Resta-nos, agora, criar meios para que essas metas e esses prazos sejam cumpridos.

Se, por um lado, temos essa realidade sobre a aprendizagem na escola, por outro, temos que estender esse olhar para a realidade da prática de ensino nas universidades e instituições formadoras de profissionais da Educação.

A sociedade moderna tem exigido dos professores desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as contradições e os problemas da sociedade, dita “globalizada”, que se refletem na escola (LIMA, 2008). Assim, a formação de professores para atuar nas redes de ensino tem que abranger, além do conhecimento sobre a língua propriamente dito, o conhecimento sobre a realidade do ensino.

Um professor iniciante ou um estagiário enfrentam o desafio de ter que colocar em prática o que aprenderam na academia, mas para tal demanda ainda não têm experiência, considerando também as discrepâncias que a situação lhe apresenta: alunos em diferentes níveis de aprendizagem, salas de aulas muitas vezes excedendo o número de alunos desejável, problemas sociais, falta de material, violência de naturezas diversas. Enfim, a tarefa é imensa para esse profissional iniciante e a quem cabe colocar em prática as medidas acima discutidas para melhorar a qualidade da Educação.

Como se não bastassem esses problemas, o estagiário encontra, muitas vezes, em sala de aula, um ensino de leitura com sua importância reduzida diante de um ensino que prioriza ainda o ensino de gramática de frases desconectado do texto. Depara-se

também com um trabalho com gêneros textuais com pouca consistência e um certo abandono do texto literário. Encontra ainda um trabalho em que a leitura está dissociada das reflexões linguísticas e da produção escrita. Situações como essas são encontradas, embora a existência de iniciativas importantes como a do Programa Nacional do Livro Didático, que disponibiliza diretrizes para elaboração dos livros didáticos com perspectiva de ensino de língua mais atualizadas nas quais a gramática descontextualizada perde força, a diversidade textual é estimulada, o texto literário é valorizado e a análise e a reflexão linguística são recomendadas.

O professor recém saído da academia ou em processo de saída se depara com uma escola desenvolvendo caminhos de ensino da leitura já vistos com reservas por essa academia. Cabe ressaltar que também os órgãos oficiais não preconizam esses caminhos. A prova disso é que os instrumentos que avaliam a Educação Básica são norteados por uma ênfase na compreensão da leitura e nos processos reflexivos sobre a linguagem. Os dados de insucesso acima descritos estão de certo modo vinculados a essa dissociação entre as recomendações baseadas na Linguística e as baseadas na prática escolar.

Não é de se estranhar que, nesse quadro, haja uma redução da busca da profissão de professor, como mostra o relatório de 2006 da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nele há um conjunto de dados de realidades de diferentes países, revelando duas grandes inquietações relacionadas à carreira docente: a escassez de professores, especialmente em algumas áreas; e o perfil do profissional em termos de conhecimentos e habilidades (TARTUCE et al., 2010). Além disso, não podemos esquecer que a preocupação não é só de atrair as pessoas para a carreira em licenciatura, mas também, e talvez a maior delas, manter os professores na profissão docente.

Como é possível observar, com a discussão feita até este ponto do texto, a realidade do ensino no Brasil ainda demonstra a necessidade de se investir mais na qualidade do ensino, colocando a leitura efetivamente como foco, conforme demonstram pesquisas e instrumentos de avaliação nessa direção. Na próxima sessão, esse tópico é examinado mais detalhadamente, focalizando a compreensão leitora e seu processamento e a consciência textual.

COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Nesta seção do artigo, são analisadas a compreensão leitora e seu processamento e a consciência textual, dada a relevância desses tópicos para o acesso a todas as áreas do conhecimento, e mais especificamente para o domínio da Língua Portuguesa, de interesse central neste artigo, pois a Supervisão do Estágio Docente que o motiva está circunstanciada na Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

A perspectiva teórica aqui assumida é a da Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto e as Neurociências. Nesse entendimento, o texto não deve ser

visto como um simples conjunto de elementos gramaticais, nem como um repositório de mensagens e de informações (KLEIMAN, 1996) e a leitura é vista como um processo cognitivo que pode ocorrer interativamente de forma ascendente – *bottom-up* e de forma descendente – *top-down* (SCLIAR-CABRAL, 2008). A combinação dessas formas está baseada num conjunto de variáveis: características do texto (gênero, tipo), objetivo da leitura, conhecimentos prévios do leitor e estilo cognitivo do mesmo.

O processamento ascendente se realiza das unidades menores para as maiores, com a atenção do leitor se dirigindo para as pistas visuais do texto. De modo geral, esse processamento é utilizado em situações nas quais o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem do texto, o objetivo da leitura exige uma abordagem minuciosa e o texto para ler é complexo, exigindo atenção cuidadosa.

O processamento descendente se realiza das unidades maiores para as menores, com o leitor se apoiando nas informações extratextuais. De modo geral, esse processamento é utilizado quando o leitor tem conhecimentos prévios sobre o assunto e a linguagem do texto, seu objetivo exige uma leitura geral, e a densidade do texto não oferece dificuldades grandes de compreensão.

De acordo com Soares (1991), a leitura não é uma atividade apenas de decodificação, em que o leitor apreende a “mensagem” do autor, mas é processo constitutivo do texto com base na interação autor-leitor. Ou seja: o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, “reescreve” o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais, culturais.

Durante a leitura, o leitor utiliza estratégias de leitura (PEREIRA, 2010) como: *skimming* (leitura geral e rápida para uma aproximação inicial ao texto); *scanning* (leitura de busca de uma informação específica no texto); leitura detalhada (leitura minuciosa dirigindo a atenção para todos os detalhes); predição (antecipação do conteúdo do texto, com base nas pistas linguísticas e nos conhecimentos prévios); automonitoramento (observação, pelo leitor, do próprio processo de leitura); autoavaliação (verificação, pelo leitor, da adequação das hipóteses de leitura levantadas); autocorreção (alteração, pelo leitor, das hipóteses formuladas, caso constate inadequações).

Com essas estratégias tem-se a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção de informações, a realização de inferências, a antecipação e localização de informações no texto, ocorrem inferências e antecipações, relações textuais e contextuais se articulam, e também acontecem a construção e a generalização de informações. Nesse sentido, o uso de estratégias dá ao texto e à leitura a perspectiva da prática social, pois o leitor, ao estabelecer relações com o texto, interage com a sua própria realidade, ampliando-a, modificando-a, percebendo-a de maneira mais nítida.

Além disso, a utilização dessas estratégias faz com que o leitor manipule os elementos linguísticos do texto e os elementos extratextuais. Os elementos linguísticos abrangem os fônicos (fonemas/letras, ritmo, entonação), os morfossintáticos (limites

de palavra e frase, estrutura vocabular, elos gramaticais), os semânticos (léxico, significação vocabular, elos lexicais), os pragmáticos (situação de uso), os textuais (superestrutura, coerência, coesão). Os elementos extratextuais estão nos conhecimentos prévios do leitor, em seus arquivos de memória, e no contexto.

Na reflexão sobre o uso desses elementos, o leitor está acionando a sua consciência (PEREIRA, 2010), o que contribui para a produtividade desse uso. Conforme Baars (1993), na teoria do espaço global da consciência (*global workspace*), os conteúdos conscientes estão contidos num espaço global: uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. De acordo com Teixeira (1997), quando esses processadores especializados precisam transmitir informação para o resto do sistema, eles o fazem mandando-a para o espaço global que atua como uma espécie de quadro comunitário, acessível a todos os outros processadores. Segundo Bächler (2006), a consciência é indispensável para compreender qualquer processo cognitivo, pois ela é o traço central da mente, é dinâmica, tem um ponto de vista, necessita de uma orientação e tem um foco, circundado por informações que proporcionam um contexto. De acordo com Dehaene (2007, 2009), a consciência consiste em componente significativo para a compreensão, que, conforme experimento realizado, a partir do tempo de 270-300 milissegundos é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente.

Nessas concepções sobre consciência, está o suporte necessário para tratar da consciência linguística que ativa, em sincronia, diversas áreas do cérebro, que tem um contexto linguístico específico e utiliza informações periféricas a esse foco, e, sobretudo, é intencional na busca da análise de algum ponto específico. Por essa perspectiva, podemos entender que a consciência linguística pode focalizar determinado plano linguístico, donde as denominações de consciência fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e textual emergem (GOMBERT, 1992).

Neste artigo, o foco é o segmento textual, pois o caminho proposto na próxima seção se concentra na compreensão leitora e na consciência textual, que focaliza as relações textuais dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto: a coesão, envolvendo a lexical, que trata da repetição de palavras, da sinonímia, da hiperonímia/hiponímia e da associação por contiguidade e a gramatical, que envolve a referenciação, a elipse e a conjunção (HALLIDAY, 1976); a coerência, incluindo a manutenção temática, a progressão temática e a ausência de contradição interna (CHAROLLES, 1978); e, por fim, a superestrutura, consistindo no esquema textual (GOMBERT, 1992).

O uso e a reflexão sobre a linguagem do texto (SPINILLO et al., 2010), no que se refere à superestrutura, à coerência e à coesão, apoiam-se nas pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto e acionam os conhecimentos prévios armazenados na memória declarativa (uso) e na memória procedural (reflexão), esta supondo a análise do próprio processo de leitura realizado. Nesses movimentos, estão a construção da compreensão da leitura e o seu processamento, profundamente vinculados à consciência textual (PEREIRA e SCLiar-CABRAL, 2012).

Os conhecimentos prévios armazenados na memória declarativa são acionados pelo leitor para a compreensão do texto. Isso significa que cabe ao professor, paralelamente ao trabalho de ensino da análise linguística, propor atividades que estimulem o aluno a acionar seus conhecimentos prévios, colocando-o diante de textos que têm maior ou menor correspondência com eles.

A consciência textual resulta da atenção dirigida para a superestrutura, a coerência e a coesão do texto, com apoio nos elementos fônicos, morfossintáticos, léxico-semânticos, pragmáticos e textuais. Há que se considerar que, ao chegar à escola, os alunos já possuem muitos conhecimentos intuitivos sobre a língua. Um aprendizado produtivo exige, no entanto, o desenvolvimento da consciência sobre eles. É o que faz transformar os conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, cabendo salientar que é para isso que as crianças vão para a escola. É, assim, tarefa do professor propor atividades de ensino da leitura em que a atenção do aluno seja dirigida para os elementos linguísticos do texto, não apenas no sentido de seu uso, mas no sentido de sua explicação, da justificação do seu funcionamento, sendo, para isso, de grande importância os dados já armazenados na memória declarativa.

O processo de leitura prepara o processo de escrita. Desse modo, os estudos psicolinguísticos recomendam o uso de um mesmo gênero textual no desenvolvimento dos dois processos, de modo que a consciência textual na leitura encaminhe a consciência textual na escrita (SMITH, 1983). Daí a importância da ativação dos conhecimentos prévios, da observação dos traços linguísticos do texto e da reflexão sobre os procedimentos de compreensão utilizados, o que exige o uso da memória declarativa e da memória procedural.

Para concluir, é importante salientar que o ensino de leitura deve se transformar em prática pedagógica eficaz que adota uma concepção de leitura que esteja de acordo com a realidade para a qual se pretende formar o aluno. O trabalho do professor deve ser pautado por uma concepção de leitura que considera o fato de que um sujeito, quando lê um texto, realiza uma prática social. Portanto, há nesse processo a complexidade das relações das diferentes esferas da sociedade que são articuladas e materializadas através da linguagem pelos mais diversos gêneros textuais.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser alvo de reflexão a partir de orientações que valorizem a consciência textual e possibilitem uma compreensão leitora produtiva. Para isso, há que considerar a importância de o estagiário e o professor da escola desenvolverem procedimentos nessa direção. Na próxima seção, é apresentado um caminho linguístico-pedagógico construído pelos autores do artigo no âmbito das relações do EDS.

CAMINHO LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICO DE ENSINO DA LEITURA

A perspectiva assumida neste artigo se evidencia já nos autores – um professor orientador de EDS de Letras/ Língua Portuguesa da PUCRS, e um professor de Língua Portuguesa de escola de Ensino Fundamental. O primeiro, coordenador de pesquisas sobre aprendizado e ensino da leitura e da escrita, e o segundo, participante de uma dessas pesquisas, como professor de escola, e orientando de doutorado do primeiro, desenvolvendo tese sobre as relações entre leitura e escrita. Assim, o texto busca, na especificidade de ângulos da escola e da universidade, o liame entre essas duas instituições, constituindo-se o EDS em momento privilegiado para esse propósito.

O caminho linguístico-pedagógico é proposto neste tópico com base nessa perspectiva e nos fundamentos expostos, construído na prática dessa disciplina do Currículo de Letras, que se desenvolve sucessivamente nos seguintes momentos:

- debate sobre o plano de trabalho, as normas administrativas e a documentação comprobatória do estágio;
- aprofundamento dos fundamentos teóricos sobre compreensão e processamento da leitura, produção escrita e suas relações com a leitura, organização e funcionamento da linguagem e consciência textual;
- discussão do paradigma linguístico-pedagógico;
- demonstração das possibilidades de transposição didática do paradigma;
- definição e busca das escolas;
- orientações para o planejamento das aulas e as relações com as escolas;
- realização e registro de observações das aulas da turma da docência;
- elaboração dos planos de aula (seleção dos textos e organização das atividades de ensino e avaliação);
- realização da pré-avaliação dos alunos;
- desenvolvimento da docência;
- realização da pós-avaliação dos alunos;
- análise dos dados das avaliações;
- elaboração do relatório das ações de ensino e avaliação;
- elaboração de um ensaio sobre tópico relevante identificado ao logo do EDS;
- apresentação do trabalho desenvolvido em seminário da turma.

O paradigma de ensino da leitura construído no âmbito do EDS, apresentado a seguir, é constituído de um conjunto de concepções que têm apoio nos fundamentos anteriormente expostos.

- a.** A compreensão textual e o seu processamento cognitivo são marcados pela situação de leitura. Daí a importância de o estagiário/professor ter critérios claros para a seleção do texto, considerando suas características como gênero (BAZERMAN, 2009) e as da situação em que está imerso, os propósitos pedagógicos do ano escolar, considerando a hierarquização definida pela escola, os objetivos de leitura e os conhecimentos prévios dos alunos.

Considerando essas concepções, se a turma de docência for de 8º/9ºano, poderá ser selecionada uma crônica com sequências argumentativas dominantes (ADAM, 2008). É importante que seja estabelecido claramente o objetivo de leitura (por exemplo, resumir o texto), de modo que os alunos possam selecionar procedimentos de leitura adequados, usá-los e explicitá-los, e sejam considerados os conhecimentos prévios dos alunos no que se refere à linguagem e ao conteúdo do texto.

- b.** A compreensão do texto tem suporte nos seus elementos linguísticos, isto é, nos constituintes fônicos (ritmo, rima, aliteração...), morfológicos (limite e estrutura dos vocábulos, classes gramaticais, flexões...), sintáticos (limite e estrutura das frases/versos, paralelismo, combinações entre os segmentos...), léxico-semânticos (vocábulos e seus significados, paralelismo...), pragmáticos (relações entre o texto e a situação comunicativa) e textuais (superestrutura, coerência e coesão). Desse modo, cabe ao estagiário/professor propor atividades de análise linguística cuidadosa do texto, pois essa alavanca seu entendimento e alicerça a compreensão. Esse trabalho deve ser simultâneo à compreensão, pois lhe dá condições de acontecer.

Considerando a mesma turma e a mesma situação de leitura, a análise linguística deve ser constituída de atividades que direcionem a atenção dos alunos para a organização do texto em seus elementos constitutivos: os elementos coesivos lexicais relevantes para o sentido do texto - seus significados e estruturas, suas repetições, seus modos de agrupamentos, suas substituições; os elementos gramaticais – os processos de retomada linguística, os nexos, as relações entre os vocábulos, as elipses; os traços da superestrutura – formato, moldura, esquema, suporte, sequências dominantes; os traços de coerência – tema, tópicos de desenvolvimento, relações entre os tópicos e entre esses e o tema; as marcas da situação de produção (autor, propósito, fonte, suporte) e de recepção do texto (objetivo da leitura, elementos linguísticos e tópicos que integram e que não integram os conhecimentos prévios dos alunos).

Quanto à compreensão do texto, como já referido, ela é apoiada pela análise linguística, pois assim favorece a compreensão dos fatos e dos argumentos utilizados. Isso significa ainda que, paralelamente à análise dos elementos linguísticos, cabe a proposição de atividades sobre conteúdo do texto – o tema e seus tópicos, os fatos e suas relações e os argumentos e seus vínculos com a tese em desenvolvimento (ADAM, 2008).

Na situação acima referida, considerando a natureza da crônica, a escolaridade dos alunos e o objetivo de leitura, pode ser muito importante a exploração do tema e

de sua progressão, do léxico em suas associações por contiguidade, dos argumentos e suas relações com a tese e o propósito do autor, das referências, dos tempos e pessoas verbais e dos conectores.

- c. Os conhecimentos prévios armazenados na memória declarativa são acionados pelo leitor para a compreensão do texto. Isso significa que cabe ao estagiário/professor, paralelamente ao trabalho de ensino da análise linguística, propor atividades que estimulem o aluno a acionar seus conhecimentos prévios, colocando-o diante de textos que têm maior ou menor correspondência com eles.

Nesse sentido, a seleção dos textos deve apresentar a diversidade necessária de modo a exigir a ativação de conhecimentos que já possui e a busca de conhecimentos que não estão ainda armazenados em sua memória declarativa, de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Na situação sugerida, caso o tópico central seja conhecido por apenas parte da turma, cabe oportunizar a leitura prévia de textos que o abordem e estimular o intercâmbio de conhecimentos entre os alunos, de modo a fortalecer as condições para a compreensão da crônica selecionada.

- d. A consciência textual resulta da atenção dirigida para a superestrutura, a coerência e a coesão do texto, com apoio nos elementos fônicos, morfossintáticos, léxico-semânticos, pragmáticos e textuais. É importante considerar que, ao chegar à escola, os alunos já possuem muitos conhecimentos intuitivos sobre a língua. Um aprendizado produtivo exige, no entanto, o desenvolvimento da consciência sobre eles. É o que faz transformar os conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, cabendo salientar que é para isso que as crianças vão para a escola.

É, assim, tarefa do estagiário/professor propor atividades de ensino da leitura em que a atenção do aluno seja dirigida para os elementos linguísticos do texto, não apenas no sentido de seu uso, mas no sentido de sua explicação, da justificação do seu funcionamento, sendo, para isso, de grande importância os dados já armazenados na memória declarativa.

Considerando a situação proposta, é necessário que os alunos observem a crônica em suas características superestruturais e em suas relações morfossintáticas e semântico-pragmáticas e as explicitem. Estarão assim desenvolvendo a consciência sobre a organização linguística desse gênero textual, tendo assim favorecidas as condições para sua compreensão.

- e. A consciência textual necessita também, para sua plenitude, do direcionamento da atenção para o processo de compreensão desenvolvido pelo leitor. Nesse sentido, é necessário que o estagiário/professor proponha atividades que exijam do aluno a observação e a explicitação dos procedi-

mentos de compreensão por ele utilizados, sendo para isso importante o uso da memória procedural.

Desse modo, não basta fazer a leitura do texto e responder às questões de compreensão propostas, pois, para desenvolvimento da consciência textual, é necessário que os alunos reflitam sobre os procedimentos realizados, façam relato desses procedimentos, explicitem as estratégias de leitura utilizadas, avaliem os resultados e redimensionem seus caminhos, se for o caso.

Nesse sentido, no caso da situação prevista, é importante que a cada exploração linguística da crônica, os alunos sejam estimulados à observação e à verbalização dos procedimentos por eles realizados. Esse encaminhamento lhes oportunizará o desenvolvimento da consciência sobre o funcionamento da crônica e sobre o seu próprio funcionamento cognitivo a esse respeito. Tal processo reflexivo deve ocorrer em todas as etapas do paradigma aqui apresentado, pois assim haverá compreensão e consciência textual, com benefícios para ambas.

- f. O processo de leitura prepara o processo de escrita. A escrita deve então ser realizada no mesmo gênero textual lido, uma vez que as atividades de desenvolvimento da consciência textual, se realizadas no texto do gênero A, devem encaminhar para a escrita de texto do gênero A (FLÔRES e PEREIRA, 2012).

Cabe então ao estagiário/professor propor atividades de ensino da leitura em que o exame das marcas linguísticas do texto seja favorecedor do desenvolvimento da consciência textual do leitor (SMITH, 2003).

No exemplo aqui sugerido, é importante que, após todo o trabalho de leitura da crônica, os alunos sejam orientados para a elaboração de um resumo dessa crônica e para a produção de uma outra crônica também com sequências argumentativas dominantes. A seguir, cabe uma reflexão sobre as marcas desse gênero na crônica lida, no resumo elaborado e na nova crônica produzida.

O paradigma aqui exposto consiste na base de um caminho linguístico-pedagógico para desenvolvimento da compreensão e da consciência textual, definido com apoio na Psicolinguística e suas interfaces com a Linguística do Texto e as Neurociências e construído nas experiências que vêm sendo realizadas no âmbito do EDS da FALE/PUCRS, nas relações desenvolvidas entre a professora da disciplina, os professores das escolas e os estagiários de Letras/Língua Portuguesa. No tópico a seguir, são feitas considerações finais sobre essas relações e a produtividade desse caminho construído.

COMENTÁRIOS FINAIS

Ao fechar este artigo, cabe a realização de alguns comentários sobre o tema que o norteou – compreensão leitora e consciência textual nos anos finais do Ensino Fundamental no ambiente das relações entre universidade e escola no ESD de Letras/Língua Portuguesa.

Esses comentários abrangem o contexto pedagógico, a escolha teórica e a perspectiva de ensino proposta, em seus pontos essenciais.

A observação do momento atual do ponto de vista pedagógico, conforme exposto anteriormente, evidencia a existência de variáveis políticas e econômicas no ensino, constituindo um corpo de condições pouco favoráveis ao aprendizado dos estudantes.

No caso do desempenho em leitura, especificamente, a análise dos dados decorrentes da aplicação das provas oficiais coloca os jovens estudantes de anos finais do Ensino Fundamental em situação de desvantagem devido à baixa competitividade tanto na dimensão nacional como na internacional. Essa situação, de complexa influência no que se refere aos aspectos globais, vem contando para sua alteração com a preparação dos professores e com a contribuição dos pesquisadores para isso.

Nesse quadro, as relações entre a universidade e a escola ganham importância e o ESD de Letras/ Língua Portuguesa, com seus estagiários, constitui-se numa porta aberta promissora, na medida em que paradigmas consistentes criados nesse âmbito são discutidos e socializados. No caso do aqui exposto, apresenta por si uma possibilidade teórica e metodológica a mais por ter seu nascedouro em áreas da Linguística vocacionadas para o aprendizado e o ensino – a Psicolinguística em suas interfaces com a Linguística do Texto e as Neurociências. Os fundamentos desse paradigma constituem-se numa seleção dos tópicos que explicitam o aprendizado da leitura e possibilitam a proposição de caminhos para o seu ensino.

Os fundamentos teóricos utilizados indicam a existência de relações entre a compreensão da leitura de texto e a consciência textual. A primeira se realiza como processamento cognitivo, que, por sua vez, conta com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. A segunda consiste no direcionamento da atenção do leitor para os constituintes linguísticos do texto e para o processo de compreensão por ele realizado, com vistas ao sucesso no entendimento e à explicitação dos procedimentos utilizados.

A consciência textual focaliza a superestrutura do texto, a coerência e a coesão. Há que ressaltar, no entanto, que esse nível de consciência, por ter o texto como objeto de observação e reflexão, necessita transitar por todos os planos linguísticos e suas correspondentes unidades constituintes.

Isso significa que, para o desenvolvimento da consciência textual e da compreensão leitora nos anos finais, é necessário que o estagiário/professor encaminhe ativid-

des de observação da superestrutura, da coerência e da coesão do texto, considerando os entrelaçamentos com os elementos constitutivos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais. Ao mesmo tempo deve propor a observação, pelos alunos, dos seus próprios processos realizados no trajeto da compreensão textual.

A perspectiva teórica e metodológica assumida como apoio neste artigo consiste numa contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e, desse modo, para a alteração da situação evidenciada pelas provas oficiais de avaliação, no que se refere às condições de leitura desses estudantes.

Considerando o ESD, os estagiários, os professores das escolas e os professores universitários supervisores, tais parceiros constituem-se numa relação de oportunidade positiva, exercendo cada um suas funções específicas e realizando trocas produtivas – os estagiários, ao buscarem convergências entre a aprendizagem na academia e o ensino na escola; os professores das turmas, ao dividirem seus conhecimentos com os estagiários e *acolherem* os disponibilizados pela universidade; os professores supervisores dos estagiários, ao disponibilizarem seus estudos e pesquisas e terem a possibilidade de redimensioná-los e reconstruírem processos acadêmicos.

Nesse entendimento, o caminho de ensino da leitura construído no âmbito dessas relações e apresentado neste artigo traz consigo possibilidades de ser produtivo, cabendo reconhecê-las, valorizá-las e assumi-las como porta preciosa de entrada na escola e na universidade e, assim, no sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- BÄCHLER, Rodolfo. Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado a través de la intencionalidad. Chile: Universidad de Chile. *Revista Gaceta Universitaria*, v.4, n.2 p. 432-438, 2006.
- BAZERMAN, Charles; Dionísio, Ângela Paiva; Hoffnagel, Judith Chambliss. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38, p.7-41, 1978.
- DEHAENE, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

_____. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em: <http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html>. Acesso em: 15 de julho de 2010.

FLÔRES, Onici; PEREIRA, Vera Wannmacher. As marcas da leitura na escrita. *Anais Eletrônicos do 2º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. p.1-12, jun.2012.

FRANCO, Creso et al.. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Campinas: UNICAMP. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 de março de 2014.

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood & HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores, 1996

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. Curitiba: UFPR. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC, 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-11, 2010.

_____; SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão et al.. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. Campinas: UNICAMP. *Educação e Sociedade*, v.23, n.81, p.49-70, 2002. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de março 2014.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line – Psicolinguística*– Juiz de Fora: PPG Linguística/UFJF, v.1, n.2, p. 24-33, 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2012.

SMITH Frank. Reading like a writer. *Language Arts*. v. 60. n. 5, p.555-67, 1983.

_____. *Compreendendo a leitura. : uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. Prefácio. In: DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto socio-cultural*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

SPINILLO, A. G. et al. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, n. 38, p. 157-171, 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo et al. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 445-477, 2010.

TEIXEIRA, João Fernandes. A Teoria da Consciência de David Chalmers. *Psicologia*. São Paulo: USP, v.8, n.2, 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-641997000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 de 05 de 2011.

Recebido em 31/03/2014.

Aprovado em 20/04/2014.