

• OUTRAS LETRAS

APRENDE-SE A LER NA ESCOLA? UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DE LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Raquel Lazzari Leite Barbosa*
Rosaria de Fátima Boldarine**
Rosemary Trabold Nicácio***

Resumo: Este artigo apresenta um estudo a respeito da leitura/formação de leitores na escola pública paulista. Para realizar este estudo são analisados os materiais didáticos mais presentes na escola e as atividades neles propostas. O que se pretende mostrar é que, muitas vezes, as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos nas avaliações externas podem ser decorrentes do tipo de leitura praticada na instituição escolar.

Palavras-chave: Leitura. Escola. Material didático.

■ **A**prende-se a ler na escola? A leitura praticada na escola possibilita a formação de um sujeito com plenas capacidades de inserção no mundo letrado? As perguntas não são muito originais, mas estão sempre emergindo nas discussões sobre o desempenho dos alunos na escola.

A preocupação com o ensino de leitura na escola tem razão de ser, em nossa opinião, pois a leitura, no tipo de sociedade que atualmente se configura, é uma das ferramentas existentes para se pensar a inserção de pessoas num patamar de vida mais digno, no qual haja entendimento de mundo e possibilidades de busca de uma sociedade mais justa. Para Foucault (1994, p. 123), o acesso

* Livre-docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – campus Assis). Professora adjunta na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (campus Assis) e professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp (campus Marília). Coordena o grupo de estudos e pesquisas sobre linguagem, ensino e narrativa de professores (GEPLENP) da Unesp – Assis – SP – Brasil. E-mail: raqueleite@uol.com.br

** Doutoranda em Educação pela Unesp (campus Marília). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e professora convidada do curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo – SP – Brasil. Membro do GEPLENP.

*** Doutoranda em Educação pela Unesp (campus Marília). Coordenadora do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO) – Ourinhos – SP – Brasil. Supervisora de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seesp) e membro do Geplenp.

irrestrito à leitura e à escrita são de extrema relevância, pois elas são possibilitadoras de proporcionar “a capacidade de compreender por que as coisas são como são”. Essa capacidade de ver as coisas como elas realmente são daria, ainda segundo Foucambert (1994), certo Poder aos indivíduos. Poder com letra maiúscula, que o autor diferencia de poderes falsamente distribuídos cotidianamente, ou seja, o que os indivíduos acreditam ter. Dessa forma, negar a um número considerável de pessoas o acesso à leitura e à escrita é negar a possibilidade de inserção no mundo.

Para Kleiman e Moraes (1999, p. 55):

A palavra escrita tem o poder de emancipar o aluno, como tem também o poder de reduzi-lo à condição inferior [...] Lembremos que a posse do domínio do escrito, das habilidades relacionadas com a leitura e produção de textos para finalidades sociais em todas as esferas da sociedade urbana é um grande divisor social.

Esse divisor social tem sido uma de nossas preocupações. Observando os resultados tanto de avaliações internas quanto externas, percebemos que os números relativos à leitura continuam muito insatisfatórios e podemos inferir que para um grande número de alunos a tarefa de aprender a ler na escola ainda é algo bastante distante. Dessa forma, para a grande maioria, a inserção no mundo contemporâneo por meio da leitura está longe de se realizar. Assim, o que propomos neste texto é utilizar os resultados do principal indicador de desempenho de alunos da rede estadual paulista – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) – como subsídio para observar o desempenho dos estudantes no decorrer da escolaridade e analisar os principais materiais utilizados nas escolas estaduais, com vista a empreender uma discussão que busque entender algumas razões que possam trazer um esclarecimento do porquê os resultados referentes à leitura dos alunos não serem tão satisfatórios quanto o esperado.

Para a realização deste artigo, foram analisados os resultados da prova Saresp dos 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, além do material de apoio ao currículo enviado às escolas. O foco da análise recai sobre as questões referentes à capacidade de ler com autonomia para, dessa forma, estabelecer uma relação entre o trabalho realizado com base no currículo oficial e os resultados obtidos nas provas do Saresp entre 2008 e 2011. Os anos escolares apontados para análise neste estudo referem-se àqueles em que a Secretaria de Educação aplicou as avaliações.

OS RESULTADOS DO SARESP

Já há pelo menos duas décadas, a rede pública estadual paulista vem organizando discussões e debates com o objetivo de alcançar melhores resultados no ensino público, e essa discussão tem destacado a importância da leitura para que sejam atingidos os índices desejados. É importante destacar que esses índices desejados estão vinculados ideologicamente a questões não apenas educacionais, mas envolvem também questões econômicas e políticas, porém, de qualquer forma, são números que não podem ser desprezados, pois auxiliam a percepção de que algo no ensino não vai muito bem.

Na busca constante pela quantificação dos resultados obtidos pelos alunos e seguindo uma tendência internacional, as redes de ensino ampliam e se apoiam cada vez mais em avaliações externas em larga escala. Essas avaliações mapeiam o desempenho dos alunos em relação ao currículo proposto e a partir do qual se extrai uma matriz de referência. Para Fernandes (2009, p. 111),

No domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos os esforços tem-se centrado muito mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, na expectativa de obter informação confiável acerca do que os alunos sabem e de contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das escolas. Trata-se de matéria polêmica pois, para muitos educadores e pesquisadores, é duvidoso que as avaliações externas, por si mesmas, possam ter esse papel.

No estado de São Paulo adotou-se o Saresp como avaliação em larga escala desde 1995, contudo, a partir de 2008 esse sistema foi ajustado para tornar seus resultados equivalentes aos de outras avaliações em larga escala, como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), adotado em âmbito federal. O Saresp e o Saeb são medidos por meio de uma métrica que define a escala de proficiência dos alunos em relação a determinado conteúdo. Assim,

[...] a escolha dos números que definem os pontos da escala de proficiência é arbitrária e construída a partir dos resultados da aplicação do método estatístico de análise dos resultados denominado TRI (Teoria de Resposta ao Item) (FINI apud SÃO PAULO, 2009, p. 7).

A escala de proficiência propõe-se a identificar o que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação aos conteúdos, às habilidades e às competências avaliados. Os conteúdos, habilidades e competências são definidos por uma matriz de referência cuja finalidade é “seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimento a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica” (SÃO PAULO, 2009, p. 11), assim monitorando o desenvolvimento das metas propostas pela Secretaria Estadual de Educação.

É preciso esclarecer que nas avaliações externas, como o Saresp e o Saeb, o desempenho dos alunos em relação ao conteúdo “leitura” é apresentado por indicadores sobre o que “os alunos sabem e são capazes de realizar” e “foi interpretada em pontos e seus intervalos, a saber: menor que 125, 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350 e 375 ou maior que 375”. Esses números foram escolhidos arbitrariamente e representam os pontos da escala de avaliação que indicam as competências e as habilidades previstas na matriz de referência, e determinam os níveis de proficiência que os alunos atingiram em relação ao conteúdo avaliado. Além disso, essa escala tem por finalidade equiparar a avaliação realizada pela rede pública estadual paulista à métrica usada pelo Ministério da Educação no Saeb, tornando os resultados dessas provas comparáveis entre si (SÃO PAULO, 2011, p. 289).

Os resultados sobre o desempenho de leitura apresentados no Relatório Pedagógico do Saresp 2011 trazem:

Tabela 1 – Distribuição percentual dos alunos da rede estadual nos níveis de proficiência de Língua Portuguesa/Leitura por ano/série – Saresp 2008 a 2011

Níveis	Edição	5º ano EF	7º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Abaixo do básico		<150	< 175	< 200	< 250
	2008	26,7	25,4	26,1	32,9
	2009	20,9	18,0	22,5	29,5
	2010	19,8	27,2	28,4	37,9
	2011	17,4	22,9	28,0	37,5
Básico		150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
	2008	41,0	41,6	56,4	37,7
	2009	37,2	40,2	57,0	40,6
	2010	39,3	42,8	54,9	38,3
	2011	37,4	42,8	55,0	38,4
Adequado		200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
	2008	25,8	27,5	15,6	28,5
	2009	31,6	33,4	18,1	29,2
	2010	31,1	24,5	14,9	23,3
	2011	32,9	28,5	15,2	23,4
Avançado		≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375
	2008	6,5	5,6	1,9	0,9
	2009	10,3	8,4	2,3	0,7
	2010	9,8	5,4	1,7	0,6
	2011	12,3	5,8	1,8	0,7

Fonte: São Paulo (2011, p. 69).

Analisando o desempenho indicado nos anos de 2008 a 2011 dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, observamos que ao longo desses quatro anos o percentual de estudantes abaixo do básico e básico foi diminuindo, e nos níveis adequado e avançado começou a aumentar. Dessa forma, os indicadores nos mostram que das turmas dos 5º anos, em 2008, 26,7% dos seus alunos apresentaram níveis de proficiência considerado abaixo do básico previsto na matriz de referência. Nos anos seguintes, é possível observar que as classes de 5º ano tendem a reduzir seus índices em relação ao nível de proficiência abaixo do básico, chegando a 17,4% em 2011, e vão, pouco a pouco, elevando o percentual de alunos nos níveis adequado e avançado, em 2011 com 32,9% e 12,3%, respectivamente.

Os indicadores demonstram que ao longo da primeira etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos estão melhorando os níveis de proficiência em leitura, contudo é importante observar que ao longo de todo Ensino Funda-

mental e no Ensino Médio essa proficiência não se amplia, apresentando-se quase inalterada.

No 7º ano, o percentual de alunos no nível abaixo do básico também sofre redução e há aumento nos níveis básico, adequado e avançados ao longo dos anos avaliados, ou seja, de 2008 a 2011. Entretanto, o aumento no nível básico foi significativamente maior que nos níveis adequado e avançado, que parecem sofrer pouquíssimo avanço, indicando uma desaceleração no avanço da proficiência leitora ao longo da trajetória escolar dos alunos na Educação Básica.

No 9º ano já é possível observar o aumento do percentual de alunos com níveis de proficiência abaixo do básico, de 26,1% em 2008 para 28,0% em 2011. Esse aumento de aproximadamente 2% no nível abaixo do básico é proporcional à redução do percentual de alunos nos níveis mais avançados, conforme observado na Tabela 1.

Assim, os indicadores deixam claro que o percentual de alunos em níveis abaixo do básico e básico são ampliados ao longo da trajetória escolar, quando observamos os dados do Ensino Médio.

Na Tabela 1, o valor de - 250 - relativo ao nível de proficiência abaixo do básico aos alunos da 3ª série do Ensino Médio - é comparável ao nível de ≥ 250 da mesma escala, relativo aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Podemos inferir, assim, que o percurso de formação não possibilita o avanço dos alunos em relação ao nível de proficiência em leitura ao longo dos anos de estudo na Educação Básica. Acompanhando ainda a Tabela 1, nota-se que o gargalo maior acontece no 9º ano, etapa final do Ensino Fundamental, e é possível observar que ao término do Ensino Médio os percentuais de menor proficiência vão crescendo, enquanto os níveis mais avançados vão pouco a pouco diminuindo.

Todos os dados apresentados alertam para as consequências que as dificuldades de leitura podem provocar no futuro daqueles que não dominam plenamente a linguagem escrita.

Para Barthes (2012, p. 15):

O homem não preexiste à linguagem, nem filogeneticamente nem ontologicamente. Jamais atingimos um estado em que o homem existisse separado da linguagem, que elaboraria então para “exprimir” o que nele se passasse: é a linguagem que ensina a definição de homem, não o contrário.

A linguagem não pode ser considerada como um instrumento de sobrevivência que possibilite ao homem apenas sua vida cotidiana, pois a linguagem é o que define o homem. Negar o acesso total de todos à linguagem, incluída aí a leitura, é negar a participação em sociedade e também a vida em sua plenitude. A escola, local privilegiado para o acesso à leitura e à escrita, não pode se furtar de seu papel de contribuir para que os educandos atinjam a competência leitora.

Ao observarmos os números, fica nítido que os resultados quanto à leitura vão piorando significativamente conforme os alunos vão avançando na escolarização. Isso nos leva a pensar algumas hipóteses que podem estar contribuindo para esse cenário, entre elas: a formação inicial e continuada de professores, o insuficiente capital cultural de docentes e alunos, as concepções de leitura praticadas na escola. Embora não estejamos desconsiderando nenhuma dessas hipóteses, neste texto, optamos por analisar no currículo prescrito a utilização dos materiais didáticos mais disseminados na escola pública, como uma possibilidade de contribuição para as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos.

PENSANDO A LEITURA NA ESCOLA

Em 2008, a Secretaria de Educação de São Paulo lançou a proposta curricular para toda a rede de ensino paulista. Em todas as disciplinas contempladas no material há uma evidente preocupação com a questão da leitura, porém, para realização deste trabalho nos deteremos, em particular, no currículo de Língua Portuguesa, por entendermos que é nessa disciplina que recaem as principais responsabilidades quanto ao ensino de leitura.

O currículo produzido e enviado para toda a rede estadual traz uma proposta bastante atual com relação ao ensino de leitura. A linguagem e seu domínio são colocados tendo importância primordial na proposta, como se pode observar no trecho a seguir:

É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos (SÃO PAULO, 2008, p. 18).

A linguagem é também apresentada numa perspectiva dialógica, em que a interação entre leitor-texto-mundo se dá de forma plena:

Desejamos formar nossos alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem. Conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato. Conhecimento é uma rede de significados. Conhecer algo, portanto, é participar do processo constante de transformar e atribuir significados e relações ao objeto do conhecimento, seja o verbo, seja o resumo ou o texto literário, por exemplo (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

Lendo atentamente o currículo apresentado, podemos perceber um avanço em relação a questões de linguagem que englobam a leitura e a formação de leitores, partindo da concepção de texto como espaço de interação entre os participantes de uma troca verbal, sujeitos constituídos pela linguagem, pela história, pela sociedade e pela ideologia. Assim, poderíamos pressupor que esse avanço presente no currículo deveria se concretizar na sala de aula, propiciando que cada vez mais alunos adquirissem as capacidades de um leitor pleno, com possibilidades de entendimento de todos os textos que circulam socialmente. Porém, isso muitas vezes não ocorre, conforme observado nos resultados das avaliações.

Juntamente ao currículo chegou às escolas um material pronto, produzido pela Secretaria de Educação, intitulado Caderno do professor e Caderno do aluno. O Caderno do professor contém orientações pedagógicas, discriminação das competências e das habilidades a serem atingidas ao final da situação de aprendizagem e alguns exercícios, que estão também no Caderno do aluno, resolvidos de forma comentada para que o professor possa realizar discussões em sala de aula. O Caderno do aluno, no caso de Língua Portuguesa, traz textos (muitas vezes fragmentados), exercícios de compreensão e interpretação e propostas de produção de textos.

Esse material foi entregue aos professores como uma forma de garantir que o currículo fosse cumprido de modo homogêneo na rede estadual de ensino. Não se fala em obrigatoriedade de utilização do material, mas as avaliações externas

que implicam bônus para os professores baseiam-se nesses conteúdos. Logo, seria ingenuidade pensar que muitas escolas não exigem a sua utilização.

Embora o currículo traga avanços quando trata das questões de leitura, o material que serviria para concretizá-lo faz, várias vezes, o caminho contrário, trazendo textos fragmentados, exercícios que ficam no nível básico da compreensão, pretexto para a produção de textos. Muitas vezes, as abordagens são simplistas e desconectadas das teorias sobre o texto apontadas no currículo.

Para demonstrarmos o que vimos discutindo até o momento, trazemos algumas atividades com textos que constam no Caderno do aluno distribuído nas escolas. Os exemplos aqui retratados foram retirados do volume 1 dos cadernos de Língua Portuguesa (sexta série/sétimo ano, oitava série/nono ano, terceiro ano do Ensino Médio), distribuídos em 2014 e que tem previsão de uso até 2017.

Antes de darmos início à análise de algumas atividades propostas, é importante ressaltar que nenhum dos cadernos traz textos para que os alunos apenas realizem a leitura, para que apreciem o texto, todos preveem atividades posteriores à leitura. Para Barbosa (2009, p. 36), “práticas de leitura em instituições escolares adquirem, frequentemente, um caráter de obrigatoriedade”. Essa obrigatoriedade nem sempre indica qualidade, haja vista as dificuldades apresentadas pelos alunos quando estes devem responder a questões que pedem algo além do texto, em que seja necessário que se façam interpretações, em que se leia nas entrelinhas. Se a leitura efetuada na escola tiver sempre o caráter utilitário, mecânico, a instituição pode estar contribuindo para o afastamento do ato de ler; pode, ainda, não permitir que o educando consiga utilizar a leitura em seu contexto social.

Apresentamos agora algumas atividades presentes no material oferecido aos alunos, demonstrando que este segue a linha da utilização do texto apenas como pretexto para resolução de atividades. O caderno do aluno 6ª série/7º ano, volume 1, na situação de aprendizagem 5, pretende trabalhar o gênero notícia de jornal e, para isso, apresenta o poema “Estória de João-Joana”, de Carlos Drummond de Andrade, e é pedido que os alunos façam a leitura, em seguida vêm as atividades:

2. *O texto lido pode ser considerado:*

- a) *uma notícia de jornal.*
- b) *um relato autobiográfico.*
- c) *uma crônica esportiva ou social.*
- d) *um poema para ser cantado.*

3. *Se esse texto fosse uma notícia de jornal, não poderiam faltar informações sobre:*

- a) *o fato ocorrido, o nome dos envolvidos no fato, o lugar do ocorrido, o tempo em que ocorreu.*
- b) *imaginação e intriga.*
- c) *linguagem poética e preocupação com a expressão.*
- d) *dados sobre o processo de escrita dos autores da notícia.*

4. *O título do texto:*

- a) *atrapalha o entendimento e a leitura do texto.*
- b) *é desnecessário e, portanto, não deveria compor o texto.*
- c) *dá pistas ao leitor do que ele irá encontrar durante a leitura do texto.*
- d) *indica que o texto tratará de problemas domésticos entre João e Joana.*

(SÃO PAULO, 2014-2017a, p. 38).

Após essa atividade, é apresentada a proposta de trabalho com a oralidade:

Dando continuidade à análise dos textos apresentados na seção “Leitura e análise de texto”, em uma roda de conversa, respondam.

1. *Qual o tema tratado no texto?*
2. *Quem são as personagens envolvidas nessa história?*
3. *Vocês se surpreenderam com o desfecho da história? Por quê?*
4. *O que vocês compreenderam dela? E o que tiveram dificuldade para entender?*
5. *O texto apresenta traços de narratividade: Que traços são esses?*
6. *A que gênero esse texto pertence? Discuta com seus colegas.*

(SÃO PAULO, 2014-2017a, p. 38)

Como podemos observar, as questões propostas se referem à estrutura formal do texto e às características do gênero que está sendo estudado. Entendemos que isso não seria um problema se fosse apenas uma das etapas do processo de trabalho com o texto, porém ficar restrito apenas às questões estruturais pode comprometer o entendimento do leitor sobre os conteúdos lidos. Não há questões de interpretação ou análise mais aprofundada dos sentidos colocados pelo autor; as implicações históricas, sociais e culturais são desprivilegiadas. A leitura concentra-se na superficialidade. Esse modelo de trabalho com o texto repete-se em todo o caderno e, posteriormente, nos outros volumes indicados para os bimestres subsequentes.

Apesar de entendermos que o trabalho com o texto deve ir muito além do observado no Caderno do aluno, devemos lembrar que, conforme demonstrado na Tabela 1, o resultado obtido pelos alunos no Saresp, referente à 6ª série/7º ano, não é tão ruim. Porém, ao chegarem à 8ª série/9º ano, já percebemos um declínio no número de alunos que conseguem alcançar o nível exigido de proficiência leitora.

O Caderno do aluno 8ª série/9º ano inicia trazendo a proposta de se estudar a tipologia “expor” e, para isso, traz três textos: Texto 1 – verbete da *Enciclopédia dos povos indígenas do Brasil*; Texto 2 – trecho de entrevista com Roger Chartier; Texto 3 – artigo de divulgação científica escrito especialmente para o caderno Mais!, do jornal *Folha de S.Paulo*. Após a leitura, vêm as seguintes atividades:

2. *Em pequenos grupos, conversem sobre o que compreenderam dos textos lidos, comparando-os. Em seguida, respondam às questões a seguir:*
 - a) *O que há em comum entre os textos?*
 - b) *Em que suportes cada um desses gêneros de textos costuma circular?*
 - c) *É possível incluir os três textos no grupo dos textos expositivos? Por quê?*
3. *Os textos que você leu foram escritos em diferentes situações de comunicação. Complete o quadro relacionando cada um deles ao gênero a que pertence.*

(SÃO PAULO, 2014-2017b, p. 7-8)

Novamente, os tipos de exercícios propostos para a 6ª série/7º ano são repetidos no caderno da 8ª série/9º ano. Mais uma vez, o interesse posto pelo material está na estrutura textual, na configuração do gênero. Questões de aprofundamento não são exigidas. Ao que parece, os alunos passam grande parte de seu Ensino Fundamental realizando as mesmas tarefas. Esperar que as mesmas

ações apresentem resultados diferentes seria um pouco estranho. A proficiência leitora não “brota” naturalmente, é preciso um trabalho minucioso realizado pelo professor, mas ao que tudo indica o próprio material designado não colabora com o docente. A leitura continua redutora dos sentidos do texto.

A maior disparidade entre os resultados relativos à leitura ocorre na 3ª série do Ensino Médio, momento da escolaridade em que, segundo os resultados do Saesp, ocorrem os percentuais de menor proficiência. Novamente, não encontramos atividades que possibilitem um avanço na leitura, as atividades com os fragmentos de textos apresentados no caderno continuam superficiais. Algo que nos causou preocupação foi encontrar no material oferecido à 3ª série do Ensino Médio exercícios como os que apresentamos a seguir:

1. Use algumas das palavras a seguir para completar o texto:

textos – linhas – verbo – verbal – formal – informal – limite – sequência – visual – colorida

As tiras em quadrinhos são _____ normalmente narrativas em que interação linguagem _____ e _____. Na tira em quadrinhos, sucessivos cortes, que normalmente não ultrapassam quatro quadrinhos, permitem que se construa a impressão de _____. Embora se realizem no meio escrito, as tiras buscam reproduzir a fala, a conversa _____ nos balões que mudam de formato e tipo de letra de acordo com o tom da voz.

(SÃO PAULO, 2014-2017c, p. 35)

3. Complete adequadamente os espaços do texto a seguir.

O termo _____ em “Fabiano também não sabia falar” aproxima Fabiano do _____, sobre o qual se diz: “Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, notamos que Fabiano, ao ter consciência de que não sabe _____ e da necessidade que sente disso para arrumar tudo o que tem no _____, permite que o leitor questione o real valor de uma vida destrozada pela pobreza e pelo sofrimento e que não tem acesso à _____.

(SÃO PAULO, 2014-2017c, p. 47)

Ao olhar para esses exercícios surgem, inevitavelmente, algumas perguntas: Qual o sentido de uma atividade como esta para alunos que estão na fase final da escolaridade? Preencher lacunas serviria para algo além da mera memorização?

É preciso ressaltar que as atividades propostas tratam de assuntos que podem ser muito importantes para a construção do leitor, caso bem trabalhados. Segundo Silva (2002, p. 11),

As histórias em quadrinhos trazem consigo uma marca bem forte que é o fato de serem um produto com identidade de cultura de massa. Essa característica traz várias implicações para o seu entendimento, tais como o tipo de relação que mantêm com seu público, seu processo de produção, distribuição e fruição. É a partir desse parâmetro de cultura de massa que os Quadrinhos devem ser compreendidos em nossa sociedade.

Dessa forma, seria muito mais relevante para os alunos que o professor fizesse a proposição de atividades em que as características elencadas por Silva a

respeito das histórias em quadrinhos fossem discutidas e não apenas preencher lacunas, atividade que, em nossa opinião, não leva à aprendizagem nenhuma.

O caso da segunda atividade apresentada também pode ser bastante questionável. Tratar de assunto tão complexo quanto a falta de comunicabilidade, característica de extrema relevância na construção do personagem de Fabiano de *Vidas secas*, por meio do preenchimento de lacunas é tirar toda e qualquer possibilidade de ampliação da discussão. Embora acreditemos que um professor atento poderia proporcionar outras percepções da obra, o material restringe em muito a possibilidade de uma leitura mais profunda do texto.

Apesar de o Estado fornecer o material didático em forma apostilada para as escolas, o uso do livro didático não foi abolido e segue como forte tendência no cotidiano escolar. Inclusive, o próprio Caderno do aluno pede a utilização do livro didático. É recorrente em todos os Cadernos do aluno, de todas as séries, que atividades de pesquisa individual e as lições de casa solicitem a utilização do livro didático.

Segundo o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foram distribuídos, em 2013, cerca de 1.034.446 de livros didáticos. Para Silva (1996, p. 11), o livro didático tem forte tradição na educação brasileira e “sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador”.

Vários estudos mostram que o livro didático ainda se constitui num dos principais orientadores das práticas pedagógicas nas escolas, entre eles destacamos: Freitag (1989), Faria (1994), Oliveira et al. (1984) e Méndez (2003), Bittencourt (2003). Os cadernos distribuídos pelo estado de São Paulo não impedem a utilização do livro didático da preferência do professor, muito ao contrário, exigem o uso desse recurso, uma vez que a parte teórica dos cadernos que os alunos recebem é apresentada de forma bastante superficial.

Em artigo de Barbosa e Boldarine (2011), é possível constatar que, diversas vezes, no livro didático há a predominância de trechos de textos, também, como no Caderno do aluno, fragmentando o conteúdo, e que há na verdade uma forma de metalinguagem, priorizando a escrita. Segundo as autoras,

[...] por um lado, isso mostra o que efetivamente importa para o livro didático – reverberar objetos de maior prestígio; mas, por outro lado, atender às expectativas não dos jovens (que circulam em ambientes com diversos outros gêneros textuais), mas às dos avaliadores (BARBOSA; BOLDARINE, 2011, p. 47).

Tanto o Caderno do aluno quanto os livros didáticos também trazem situações de aprendizagem para que o aluno resolva em casa, sem o apoio do professor. Tendo em vista as condições de organização familiar e dificuldades enfrentadas por muitos alunos, pensamos que este pode ser outro fator que não contribui para a aprendizagem de muitos educandos e que, talvez, possa também ajudar a compreender o porquê da oscilação entre 40% e 42% de alunos que, ano após ano, não conseguem avançar.

PENSANDO A LEITURA DE OUTRA FORMA

A leitura sempre envolve uma combinação de conhecimentos já adquiridos pelo leitor com o escrito propriamente dito, assim, quanto menos se conhecer

sobre determinado assunto, mais difícil se tornará a leitura (SMITH, 1989). Uma leitura que seja significativa deve ultrapassar a decodificação mecânica e envolver a significação global do texto, buscando a atribuição de sentidos àquilo que se lê. Para que essa operação de atribuição de sentidos ocorra de maneira satisfatória, é preciso que a escola propicie aos estudantes os subsídios necessários que auxiliarão o entendimento dos textos para que eles passem a fazer sentido para o aluno. Uma das possibilidades para isso seria organizar os saberes como forma de contribuir para o aumento do capital cultural dos educandos.

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001), a aquisição da capacidade leitora possibilitaria aos aprendizes acúmulo de capital cultural, que pode ser definido como o acúmulo de bens simbólicos, que propiciariam melhor movimentação na sociedade. Dessa forma, podemos inferir que o trabalho com leitura deve envolver o todo da escola, numa prática em que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira a contemplar os objetivos propostos e a transformar a leitura em um meio que concorra para a aquisição de saberes que poderão ser utilizados pelo aluno em suas relações sociais.

As crianças oriundas das classes populares, a maioria em nosso país, têm, muitas vezes, dificuldades de assimilação da cultura abstrata, formalizada, de dominar um conjunto de referências culturais e linguísticas, de se relacionar com um modo específico de saber. Isso decorre da falta de familiaridade com a cultura socialmente imposta. Assim:

A posição que uma criança (família) ocupa na sociedade não é determinante do sucesso escolar, mas ela produz efeitos indiretos segundo a história do aluno, envolvendo suas potencialidades e as atividades que desenvolve dentro e fora da escola (BARBOSA; BOLDARINE, 2011, p. 45).

Ainda, estudos como os de Carvalho (2002) e Andrade e Raitz (2012), entre outros, demonstram a clara relação entre o baixo capital cultural dos alunos e suas dificuldades em ter um bom desempenho na escola. Logo, aqueles que têm dificuldades, se oriundos de famílias com baixo capital cultural, não terão quem os apoie na realização das tarefas de casa. O fracasso sentido na escola estende-se para o lar.

Além de problemas que podem ser encontrados na utilização do material didático, é ainda bastante comum em muitas escolas que a questão da leitura seja tratada apenas como decodificação do texto, vocalização ou como suporte para localização de informações e para realização de tarefas.

Por certo que há uma origem da leitura gráfica: é o aprendizado das letras, das palavras escritas; mas, por um lado, há leituras sem aprendizagem (as imagens) – pelo menos sem aprendizagem técnica, senão cultural –, por outro, adquirenda essa técnica não se sabe onde parar a profundidade e a dispersão da leitura: na captação de um sentido? (BARTHES, 2012, p. 32).

A decodificação ou a vocalização na abordagem do texto colaboram com o pouco envolvimento dos alunos com a leitura e com a dificuldade em fazer inferências, em procurar respostas que estão implícitas nos textos.

É preciso que na escola se compreenda que ler é muito mais que

[...] um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios

no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor [...] (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações externas, embora possam ser bastante questionáveis, dependendo da maneira como são utilizadas, devem ser consideradas como instrumentos para se pensar e repensar constantemente o currículo e as ações desenvolvidas nas escolas. Ao longo da escolaridade, no caso aqui estudado, vai se observando a estagnação dos alunos em relação às suas capacidades de leitura, pois, à medida que avançam, também são colocados diante de novos desafios, de textos mais complexos, exigindo, assim, cada vez mais de suas *performances* como leitores, porém o que percebemos é que a escola, muitas vezes, fica aquém das possibilidades de formar leitores capacitados.

Numa discussão sobre aquisição de linguagem e formação de leitores plenos, é importante levar em consideração a relação estabelecida com os livros e os materiais escritos nas escolas. De acordo com Bourdieu (2004), o que normalmente se define como leitura é, na verdade, o produto das condições sociais que produziram leitores. Assim, a escola parece reproduzir o que socialmente é imposto, pautando suas estratégias de ensino na reprodução de modelos estruturados na sociedade. Desse modo, a escola, a serviço do Estado, infelizmente parece cumprir um papel equivocado, tanto no que diz respeito à precária alfabetização de um número cada vez maior de pessoas quanto à manutenção do *status quo*. Ainda estamos, portanto, longe do que se aponta como o caminho adequado para um ensino de leitura ancorado nas práticas de uso da linguagem, mirando um intenso contato com os textos vistos como unidades contextualizadas.

O resultado do fracasso nas avaliações que envolvem a leitura não deve ser atribuído ao que o estudante é e sim ao que ele não tem. Contribuir para o aumento do capital cultural dos educandos, propiciar aos alunos a percepção de que a leitura é mais do que apenas vocalização e decodificação, estimular a visão da leitura como prática social são ações pontuais que poderiam favorecer o avanço da produção de conhecimento para todos. Os instrumentos de ensino da leitura devem ser pensados como meios de produzir cidadãos conscientes de seu papel, receptores e produtores de sentido, numa relação dialógica com o meio em que estão inseridos.

IS IT POSSIBLE TO LEARN HOW TO READ? A STUDY ABOUT THE LEARNING OF READING IN THE PUBLIC SCHOOL

Abstract: This article presents a study about the reading/formation of readers in the public school of São Paulo. To make this study the most present material in the school and the activities proposed in them are analyzed. What it is intended is to show that, many times, the difficulties of reading presented by the students in the external evaluations may be resulting from the kind of reading practiced in the scholar institution.

Keywords: *Reading. School. Didactic materials.*

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1595/139>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- BARBOSA, R. L. L. *Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais* – livros didáticos 1997/2003. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2009.
- BARBOSA, R. L. L.; BOLDARINE, R. F. Livros didáticos de língua portuguesa e representações de leitura a partir de suportes midiáticos. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 19, p. 44-51, 2011.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set. 2003.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CARVALHO, L. de S. O capital cultural na construção de uma educação democrática, reflexiva e libertária. *Revista Thema*, v. 9, p. 1-16, 2002.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- MÉNDEZ, M. C. O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.
- OLIVEIRA, J. B. A. et al. *A política do livro didático*. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria da Educação. *Orientações curriculares do estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I*. São Paulo: FDE, 2008.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico*. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.
- SÃO PAULO (SP). *Relatório pedagógico: 2011 Saesp – Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2011.
- SÃO PAULO (SP). *Caderno do aluno, 6ª série/7º ano, 2014-2017a*. v. 1.

- SÃO PAULO (SP). *Caderno do aluno, 8ª série/9º ano*, 2014-2017b. v. 1.
- SÃO PAULO (SP). *Caderno do aluno, 3ª série do ensino médio*, 2014-2017c. v. 1.
- SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- SILVA, N. M. da. *Fantasia e cotidiano nas histórias em quadrinhos*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

Recebido em abril de 2014.
Aprovado em agosto de 2014.