

FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Malinoski
Departamento de Letras
UNICENTRO, Irati - Paraná

Resumo: Neste artigo, evidencia-se a leitura como o processo de interação entre o leitor e o texto. O leitor dialoga com o texto porque tem algum objetivo para alcançar e é partir deste e de seus conhecimentos prévios que ele desenvolve as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, tornando-se um leitor ativo, apto a examinar e julgar o conteúdo do texto. Esses pressupostos permitiram uma prática de leitura compartilhada, em uma turma da quarta série do ensino fundamental. A experiência demonstrou que a criticidade pode ser aguçada na sala de aula, se o professor e os alunos tomarem o texto como um instrumento de reflexão e debate.

Palavras-chave: Leitura; interação; criticidade

Abstract: This article accentuates the fact that reading is a process of interaction between the reader and the text. The reader establishes a dialogue with the text because he/she has a goal. It is on the basis of this goal and his/her previous knowledge that the reader develops the strategies of selection, anticipation, inference and checking, becoming an active agent who is able to examine and judge the content of the text. These principles allowed for the practice of peer reading in a fourth grade class at elementary school. The experience showed that the critical view can be improved when teacher and students approach the text as an instrument of reflection and discussion.

Key words: Reading; interaction; critical thinking

Introdução

Um dos objetivos do ensino da leitura na escola é possibilitar que o aluno posicione-se criticamente diante do texto. Como tornar isto uma realidade? É a esta pergunta que o presente artigo tenta responder. Para tanto, na primeira parte, serão discutidos alguns conceitos de leitura. Assumindo-se uma concepção interacionista de leitura, pretende-se refletir a necessidade do ensino das estratégias que garantem a interação entre o leitor e o texto e, conseqüentemente, a formação de um leitor crítico. Discute-se, também, a importância de o professor atuar como mediador desse processo. Na segunda parte, será demonstrado o resultado de uma prática de leitura compartilhada, desenvolvida junto a uma turma da quarta série do ensino fundamental. O trabalho foi realizado à luz dos pressupostos elencados e através de um texto de circulação social: um bilhete de passagem rodoviário. A leitura desse tipo de texto – geralmente renegada pela escola – permite que o aluno compreenda melhor a razão de ser dos fatos sociais.

Conceitos de leitura

Antes de se discutir a prática de leitura na sala de aula, é importante revisar a literatura lingüística a fim de se ter claro o que é que se entende por leitura. Partindo-se dos trabalhos de Leffa (1996), Kato (1986; 1990) e Solé (1998), serão analisados três conceitos de leitura:

- 1) leitura é extração de significado do texto;
- 2) leitura é atribuição de significado ao texto;
- 3) leitura é interação entre o leitor e o texto.

Os dois primeiros podem ser considerados como concepções restritas ou simplistas de leitura, visto que ignoram aspectos fundamentais do ato de ler e enfatizam ora o texto ora o leitor. O terceiro conceito aponta para uma concepção interacionista de leitura, que admite a complexidade processual do ato de ler e considera relevante o papel tanto do texto como do leitor.

1) Leitura é extração de significado do texto

Nesta concepção, o texto é a essência da leitura. Nele está o mundo, todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Ao leitor, cabe o papel de mergulhar no texto e captar as evidências apresentadas. Assim, bom texto é aquele que contém muitas informações; bom leitor é aquele que é capaz de extraí-las, para assim aumentar seu repertório de conhecimentos.

“Uma analogia que parece refletir adequadamente esta aceção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor” (LEFFA, 1996, p. 12). Observa-se, portanto, que o leitor na leitura-extração é um sujeito passivo e uma

entidade vazia a ser preenchida de informações. O texto escrito assume o papel de transmissor da verdade e é considerado um produto acabado, pronto para ser consumido.

Tem-se um leitor que privilegia o processamento ascendente (bottom-up), isto é, que constrói o significado com base nas informações visuais do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas (KATO, 1990). Gough (apud KATO, 1986, p. 62-3), um dos defensores do processamento ascendente, comenta que:

O leitor não é um adivinhador. Do lado de fora, ele parece ir da escrita para o significado como em um passe de mágica. Mas eu digo que tudo isso é apenas uma ilusão, que ele realmente caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode até ser que ele não faça isso, mas, para mostrar que ele não o faz, é preciso demonstrar qual é a sua mágica.

Na escola, determinados procedimentos metodológicos adotados pelo professor ou pelo livro didático revelam essa concepção simplista de leitura. Um deles é a orientação que se dá ao aluno para que ele consulte o dicionário ao encontrar no texto alguma palavra desconhecida. Dessa forma, ato de ler parece ser concebido como a soma dos significados das palavras do texto.

Tome-se de exemplo, também, uma unidade do livro didático de 1ª série – *Idéias em contexto: Língua Portuguesa* – organizado por Iêda Maria Kucera. Na página 56, aparece um texto que começa da seguinte forma:

Pra quem mesmo?

O Zezé está choroso,
Machucou-se e está manhoso,
E a mamãe diz: “Que canseira!
Chega desta choradeira!”
(...)

Após a leitura, o aluno deve resolver, entre outras, as seguintes atividades:

- Por que o Zezé está chorando?
 - Qual é o título do texto?
 - Complete de acordo com o texto:
E a mamãe diz:
-

Constata-se, nestes exercícios, a concepção da leitura como um processo de extração, pois as respostas aparecem de modo claro no texto. O resultado disso é a formação de um pseudo-leitor, ingênuo e incapaz de avaliar o conteúdo do texto.

2) Leitura é atribuição de significado ao texto

Em oposição à primeira, esta concepção põe o leitor como pólo mais importante da leitura. Com efeito, a qualidade do ato da leitura não depende da qualidade do texto, mas da qualidade da reação do leitor (LEFFA, 1996).

Tem-se um leitor que privilegia o processamento descendente (top-down), que faz mais uso das informações não-visuais do que das informações apresentadas pelo texto. Harris e Hodges (apud MEURER, 1988, p. 264) conceitua o processamento descendente como um “processo de uso de expectativas e experiências pessoais com a finalidade de reagir a um texto e construir a compreensão”. Assim, a leitura é interpretada como um “procedimento de levantamento de hipóteses” (LEFFA, 1996, p. 14), ou como definiu Goodman (1987, p. 11), “um jogo de adivinhações psicolinguístico”. O que o leitor utiliza do texto é o mínimo necessário para avaliar as hipóteses.

O leitor-atribuidor caracteriza-se pela rapidez com que processa o texto – já que não lê a mensagem na íntegra –, pela facilidade de apreender as idéias gerais do texto, pela pouca importância que dá às palavras desconhecidas – uma vez que elas podem ser ignoradas ou deduzidas pelo contexto. Entretanto, é o leitor que tira conclusões apressadas, que faz excessos de adivinhações sem procurar verificá-las, que deixa de processar informações secundárias importantes para a compreensão global do texto (KATO, 1990).

Na escola, a concepção leitura-atribuição é revelada em atividades de pós-leitura que privilegiam a experiência do leitor e desprezam as informações do texto. Em um caderno de atividades de um aluno da 4ª série do ensino fundamental, verificou-se a seguinte proposta:

Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

Notícia de jornal

Tentou contra a existência
Num humilde barracão
Joana de Tal por causa de um tal João.
Depois de medicada,
Retirou-se pro seu lar;
E aí a notícia
carece de exatidão.
O lar não mais existe,
Ninguém volta ao que acabou.
Joana é mais uma mulata triste
Que errou
- errou na dose, errou no amor
Joana errou de João.
Ninguém notou, ninguém morou

Na dor que era o seu mal:
- A dor da gente não sai no jornal.

Responda:

- a) Por que os crimes passionais ocorrem com tanta frequência em nossa sociedade?
- b) O que representa em nossa sociedade a personagem Joana?
- c) E o jornal, o que representa em nossa sociedade?

Nota-se que as questões propostas não procuram fazer com que o aluno confirme através do texto as hipóteses levantadas. É como se o texto servisse como um estímulo apenas, tendo pouco a oferecer ao leitor. Trata-se de uma concepção restrita de leitura, que põe em foco o papel do leitor no processamento do texto.

É necessário, então, buscar uma concepção que integre os dois pólos: leitor e texto.

3) Leitura é interação entre o texto e o leitor

Na concepção interacionista, para compreender o ato da leitura é preciso considerar o papel do leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, e o papel do texto, sua forma e conteúdo. Leffa (1996, p. 14) compara leitor e texto com duas engrenagens: “Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”.

Segundo Solé (1998, p. 23):

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Por isso, a leitura deve ser considerada um trabalho complexo, que exige o engajamento do leitor.

A partir dessas considerações, torna-se evidente que o leitor faz uso do processamento ascendente e descendente, complementarmente, isto é, apóia-se nas informações visuais e não-visuais. Envolve-se numa atividade de integração do velho – aquilo que já faz parte do repertório do leitor – com o novo – as informações advindas do texto (KATO, 1990).

Menegassi (2001, p. 341) demonstra algumas atividades produzidas por um grupo de professores a partir da leitura da letra de música *O meu guri*, de Chico Buarque. Tais atividades requerem do aluno uma interação com o texto.

1) O texto de Chico Buarque permite uma interpretação clara ou te coloca em dúvida em alguns pontos, possibilitando mais de uma interpretação? Justifique sua resposta.

2) Reflita sobre a frase retirada do texto: “Ele disse que chegava lá.” Baseado no texto diga o que você entende por “chegar lá”.

3) Qual foi sua interpretação da última estrofe do texto?

Constata-se nas propostas uma necessidade de diálogo do leitor com o texto, uma vez que exigem do leitor o levantamento de pistas lingüísticas e o confronto destas com os conhecimentos do leitor.

Estratégias de leitura

Para que a interação entre o texto e o leitor seja o mais produtiva possível, é preciso que o leitor desenvolva uma série de estratégias, “que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLE, 1998, p. 70).

Isto significa que se o leitor processa o texto é porque tem alguma meta a ser alcançada e é a partir desta que faz previsões sobre o conteúdo do texto, seleciona as informações mais relevantes, inferencia, – baseando-se nas informações proporcionadas pelo texto e nos seus conhecimentos prévios – confirma ou refuta as previsões e inferências antes mencionadas, retrocede na leitura a fim de resolver possíveis dúvidas. É o que os PCN’s (2001) denominam de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Ao ler o texto, o leitor seleciona o que lhe convém, pois nem tudo o que está escrito é igualmente útil, escolhem-se alguns dados, chamados relevantes e desprezam-se outros, que são desnecessários para a consecução do objetivo a ser atingido. “Se os leitores utilizassem todos os índices disponíveis, o aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com informação desnecessária, inútil ou irrelevante” (GOODMAN, 1987, p. 17), o que certamente dificultaria a compreensão. Assim, se uma pessoa precisa saber como deve tomar o medicamento que lhe foi receitado e tem em mãos a bula do remédio, deverá ler apenas aqueles dados referentes à posologia; os demais – referentes à composição, a informações técnicas – são simplesmente ignorados, pelo menos neste momento.

Durante o processamento do texto, o leitor não joga somente com aquilo que está claramente explícito, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa no texto, mas imprescindível para se poder compor o significado (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996). Em outras palavras, para que seja possível a compreensão do material exposto, é preciso que o leitor complete as lacunas deixadas pelo autor. Desta forma, ao tomar o jornal, por exemplo, e ler a manchete “Rebelião em Bangu 1”, imediatamente o leitor aporta ao texto outras informações que fazem parte do seu repertório de conhecimentos prévios. Devido a seu conhecimento de mundo, ele sabe que rebelião é causada por detentos e que Bangu 1 é uma penitenciária, tornando-se desnecessário um

título como “Detentos causam rebelião na penitenciária Bangu 1”. Portanto, ao inferenciar, o leitor avança mais facilmente e rapidamente na leitura e permite que o texto torne-se mais conciso.

Também, a partir do conhecimento prévio de alguns aspectos do texto – superestruturas, títulos, subtítulos, ilustrações e cabeçalhos – o leitor é capaz de descobrir o que virá no texto. Retornando ao exemplo anterior, ao deparar-se com a manchete “Rebelião em Bangu 1”, é possível que o leitor antecipe algumas das informações que estarão presentes no texto, tais como: funcionários do presídio e/ou familiares dos detentos tornaram-se reféns; pode haver mortos ou feridos, além de destruição de partes do interior do presídio; a polícia deve ter promovido negociações a fim de acabar com a rebelião. Além disso, conhecendo a estrutura de uma notícia, o leitor espera encontrar o lide, ou seja, as respostas às perguntas: Quem? Quando? Onde? O quê? Como? Por quê?

O ato de levantar inferências e antecipar exige do leitor o uso de outra estratégia: ação ou checagem. Caso confirme suas hipóteses, o leitor avança sem problemas na leitura; caso não confirme, é necessário que ele repense as inferências e hipóteses anteriormente levantadas, formule outras e retome as partes anteriores do texto para fazer os devidos ajustes.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura precisam ser ensinadas. Esta afirmação requer dois esclarecimentos. Por que é necessário ensinar estratégias? Como ensiná-las?

Solé responde que o ensino de estratégias visa à formação de leitores autônomos, capazes de ler diferentes tipos de textos e de aprender a partir deles. As tarefas de leitura compartilhada são uma excelente ocasião para que os alunos compreendam-nas e aprendam a usá-las. Nestas tarefas, o professor promove situações em que os alunos assumam progressivamente as responsabilidades em torno do uso das estratégias. Portanto, cabe ao professor durante a leitura compartilhada:

- estabelecer junto com os alunos os objetivos da leitura;
- verificar se os alunos possuem conhecimentos prévios suficientes para compreender o texto;
- solicitar que os alunos antecipem informações;
- após a leitura do texto e juntamente com os alunos, confirmar ou refutar as previsões levantadas;
- dirigir a atenção dos alunos à informação essencial para alcançar os objetivos almejados;
- pedir esclarecimentos sobre alguma parte do texto;
- solicitar que os alunos façam-lhe perguntas sobre o texto;
- formular perguntas que levem o aluno a levantar inferências e a procurar pistas lingüísticas que justifiquem a resposta;
- instigar os alunos a posicionarem-se criticamente diante do texto.

Estas, entre outras, são algumas das tarefas que podem ser compartilhadas com os alunos. Aos poucos, o professor vai permitindo que o aluno assuma sozinho seu

papel nas atividades de leitura e, assim, torne-se autônomo e apto a “aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 72).

Leitura crítica: um instrumento de combate ao conformismo

Busca-se ensinar o aluno a utilizar as estratégias de leitura para que ele seja capaz de posicionar-se criticamente diante do texto. Brandão e Micheletti (1997, p. 21) traçam um perfil do que seja um leitor crítico:

- não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano). Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se constitui em um co-enunciador;
- é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

A partir desses apontamentos, pode-se definir o leitor crítico como um sujeito ativo que toma o texto não como uma fonte de verdades, mas com uma fonte de fatos e idéias que podem ser debatidos e confrontados com a realidade.

Faz-se necessário que a escola tenha como um dos seus objetivos desenvolver a criticidade dos alunos, pois, segundo Silva (1998, p. 26), **pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias do texto** (grifos meus). Isto é, pela leitura crítica tem-se a possibilidade de formar um cidadão apto a implementar a transformação da realidade.

Para que este objetivo se concretize, o professor precisa tomar algumas precauções no trabalho de seleção e indicação de textos: 1º) se o texto for “mentiroso”, o aluno-leitor estará engolindo uma mentira e deixará de adquirir uma visão objetiva do assunto; 2º) os textos de livros didáticos geralmente não atendem aos critérios de revelação objetiva da realidade, seqüenciação programática e adequação ao repertório lingüístico e às vivências dos alunos; 3º) deve haver coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos escolhidos para leitura (SILVA, 1991). Desta forma, torna-se imprescindível buscar textos que circulam socialmente, isto é, panfletos distribuídos nas esquinas e semáforos, notas fiscais, rótulos de embalagens de produtos, extratos bancários, receiptários médicos, etiquetas de roupas, bilhetes de passagem, que fazem parte do dia-dia do cidadão brasileiro, mas raramente são explorados na escola. Menezes et al (2000,

p. 12) lembram que: “ler o que circula socialmente é atuar na sociedade, participando e não se limitando a pequenos universos”.

Convém ressaltar que somente a seleção de material não garante a competência em leitura. É necessário que o professor promova a leitura compartilhada, através da qual ele pode direcionar a atenção dos alunos para pontos problematizadores que alimentem a reflexão e o debate.

Relato de experiência: leitura compartilhada na sala de aula

A fim de se pôr à prova os aspectos teóricos levantados neste artigo e atender a um dos objetivos propostos pelos PCN's (2001, p. 07) para o Ensino Fundamental: “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões”, realizou-se um trabalho prático na Escola Municipal Irmã Helena Olek, localizada no centro da cidade de Irati - Paraná. O trabalho foi realizado nos dias 27 e 28 de novembro de 2002, num total de quatro horas-aula, e contou com a participação de trinta alunos da quarta série do ensino fundamental, cujas idades variam entre dez e doze anos, e da pesquisadora. A professora regente da turma cedeu as aulas para que fossem desenvolvidas algumas atividades de leitura.

Nestas atividades, foi utilizado um bilhete de passagem rodoviário – vendido na rodoviária do Município de Irati-Paraná por uma empresa de ônibus, cujo nome será omitido – visto tratar-se de um texto de circulação social que possibilita uma leitura crítica e ser raramente explorado em sala de aula.

O trabalho – que foi gravado em áudio para facilitar a análise posterior – deu-se em três momentos: antes da leitura, quando a pesquisadora (doravante professora, porque assim foi chamada pelos alunos), procurou estabelecer objetivos e ativar os conhecimentos prévios dos alunos; durante a leitura, em que foram propostos pela professora questionamentos que fizessem os alunos refletirem sobre o texto e posicionarem-se criticamente sobre aquilo que leram; e após a leitura, momento em que os alunos, agora de forma mais autônoma, procuraram estabelecer comparações entre o texto lido e outro da mesma tipologia.

Da teoria à prática

Antes da leitura

Inicialmente, a professora (P.) explicou que texto seria lido e por que seria feita a leitura:

P.: “hoje nós vamos fazer a leitura de um bilhete de passagem rodoviário. Vocês vão perceber que neste bilhete há muitas informações que nós sequer percebemos, porque não o lemos com atenção. Vamos observar também o quê e quanto estamos pagando ao fazermos uma viagem de ônibus e discutir se essas cobranças são justas.”

Após, através de questionamentos orais, verificou os **conhecimentos prévios dos alunos e solicitou para que eles fizessem algumas antecipações:**

P.: “que informações aparecem em um bilhete de passagem rodoviário?”
Respostas dos alunos: “nome do ônibus”; “preço da passagem”; “hora da partida e hora da chegada”; “número da poltrona”.

P.: “quem é o responsável pela manutenção da estação rodoviária?”
Respostas dos alunos: “o prefeito”; “as empresas de ônibus”.

P.: “quem paga o pedágio: os passageiros ou a empresa de ônibus?”
Resposta dos alunos: “a empresa de ônibus”.

P.: “os direitos que o passageiro tem aparecem no bilhete de passagem?”
Resposta dos alunos: “não”.

P.: “e as obrigações aparecem no bilhete?”
Resposta dos alunos: “não”.

As opiniões emitidas pelos alunos foram anotadas no quadro.

Diante do silêncio de alguns alunos durante as atividades de pré-leitura, foi necessário que o professor destacasse que o importante não era acertar as respostas, mas arriscar-se e envolver-se com a leitura.

Durante a leitura

Em seguida, através de um retroprojeto, a professora projetou o texto na parede da sala, para que pudesse ser visualizado por todos.

Inicialmente, foi mostrado apenas o cabeçalho, o que despertou ainda mais a atenção da turma. Os alunos confirmaram uma das antecipações feitas, a de que está escrito no bilhete o nome da empresa que faz o transporte dos passageiros. Também, a professora e os alunos fizeram a leitura do símbolo que aparece junto ao nome da empresa.

P.: “o que vocês acham que significa este desenho?”
Rayan: “é um disco-voador.”

P.: “por quê?”

Rayan: “para mostrar que o ônibus é rápido como um disco-voador?”

P.: “pode ser. Alguém tem outra idéia?”

Daniela: “eu acho que é uma roda de um ônibus.”

Fábio: “professora, pode ser uma estrada.”

Diego: “não é uma coroa de princesa?”

P.: “pode ser, também.”

P.: “e que leitura será que fazem as pessoas que criaram este desenho?”

(silêncio dos alunos)

BILHETE DE PASSAGEM RODOVIÁRIO
Nº 701394 SÉRIE D - SUB-SÉRIE 926 PA - 028 - CF 0006
2ª VIA - PASSAGEIRO

LINHA
P. GROSSA X U. VITOR. 1 (T.S 0382453

DE IRATI PARA P. GROSSA

DATA EMBARQUE	HORÁRIO	POLTRONA	PREFIXO	PLATAF.
20/11/02	18:20	02	1124,500	00
DATA EMISSÃO	TIPO ÔNIBUS	AGÊNCIA	AGENTE	
20/11/02	CONV. S/ AR	01101	A087	
TARIFA	SEGURO	TX. EMB.	PEDÁGIO	TOTAL PRESTAÇÃO
7,52	0,00	0,57	0,36	8,45

SEGURO FACULTATIVO
MENOR SEM DOCUMENTO NÃO VIAJA 1371 13:22

O PASSAGEIRO GUARDARÁ SEU BILHETE PARA FINS DE FISCALIZAÇÃO EM VIAGEM.

Reprodução de bilhete de passagem

A professora, então, questionou os alunos sobre a maneira como poderia ser tirada esta dúvida. Os alunos foram levados a perceber que seria possível pesquisar através do telefone e que seria mais conveniente ligar para o 0800, citado no bilhete de passagem rodoviário. Uma das alunas realizou a pesquisa através do telefone da própria escola e trouxe mais uma resposta para a sala:

Mayssá: “o homem que me atendeu disse que o desenho representa **uma semente**”.

Discutiu-se, em seguida, sobre a relação entre a semente e a empresa de ônibus.

P.: “e que ligação dá para fazer entre a semente e Empresa...?”

Sandy: “a semente cresce e eles querem dizer que a Empresa... cresce também”.

“Crescimento”, “vida nova” e “renovação” foram os termos mais usados para expressar a associação entre a semente e a empresa.

Na seqüência, a professora apresentou o restante do texto e junto com os alunos avaliou as antecipações feitas inicialmente. Os alunos perceberam que há no bilhete mais informações do que imaginavam e que não aparece a hora da chegada do ônibus. Nesse momento, foi necessário que o professor esclarecesse aos alunos o significado de alguns termos do texto: prefixo, plataforma, agência, agente, data da emissão.

Numa primeira observação, os alunos disseram que nem os direitos nem as obrigações aparecem na passagem. Diante da discordância da professora, os alunos tomaram mais atenção e descobriram que “seguro facultativo” é um dos direitos do passageiro. Um dos alunos comentou:

Douglas: “professora, na passagem tem o número da poltrona. É um direito do passageiro sentar nesse lugar”.

A professora mostrou que, no bilhete, o número da poltrona está riscado. Portanto, neste caso, o passageiro não teve seu lugar assegurado e a empresa infringiu um dos seus direitos: “ter garantida sua poltrona no ônibus, nas condições especificadas no bilhete de passagem” (Decreto nº 2521/98).

Discutiu-se, ainda, sobre as obrigações do passageiro. As frases: “menor sem documento não viaja”; “o passageiro guardará seu bilhete para fins de fiscalização em viagem”, que se encontram na parte inferior do texto, foram consideradas como obrigações do passageiro.

Também, levantaram-se os possíveis motivos da viagem. Para isso, os alunos recorreram a algumas pistas lingüísticas para aproximar-se mais da resposta. Levando em consideração o meio de transporte utilizado (ônibus), o horário da viagem (18:20), o dia do embarque (20/11/02, numa quarta-feira) e o destino do ônibus (Ponta Grossa), foram desprezadas as seguintes hipóteses: viagem turística, cursinho pré-vestibular, festa. As hipóteses mais prováveis, segundo os alunos, seriam:

Bruno: “pode ser que o passageiro tinha um compromisso marcado para o dia vinte e um, de manhã”.

Fábio: “pode ser que ele mora em Ponta Grossa e estava voltando para casa”.

Procedeu-se, então, à análise do preço da passagem.

Os alunos verificaram que é o passageiro que deve pagar o pedágio, ao contrário do que antes haviam previsto. Foi um momento oportuno para discussões sobre não apenas a quem cabe a responsabilidade pelo pagamento do pedágio, mas também sobre o alto preço pago nas rodovias paranaenses e sobre a própria cobrança do pedágio.

O momento de maior discussão foi sobre a da taxa de embarque, que, em outras rodoviárias, recebe o nome de “taxa de utilização da rodoviária” ou “tarifa de embarque”. O dinheiro recolhido com a taxa é destinado à manutenção da estação de onde o passageiro compra o bilhete. Até mesmo a denominação, “taxa de embarque”, pôde ser questionada. A falta de clareza no nome levou a professora e os alunos a suspeitarem que o passageiro não deve saber o que paga realmente.

Foi lembrado que a maioria dos cidadãos passa pouquíssimo tempo na rodoviária. Um dos alunos salientou:

Lohane: “se a gente quer ir ao banheiro, tem que pagar”.

Levantou-se, portanto, que cobrar a taxa de embarque do passageiro é injusto, pois a manutenção deste local deve ser de responsabilidade da Prefeitura, já que a rodoviária é pública e o cidadão já paga IPTU e ICMS, justamente para a manutenção de espaços e serviços públicos. Alguns alunos comentaram que a rodoviária deveria ser de responsabilidade das empresas de ônibus que a utilizam.

Aproveitou-se o momento para discussões sobre a existência de outros tributos, como: taxa de iluminação pública, de coleta de lixo, de esgoto, e sobre a taxa de combate ao incêndio, cuja implantação ainda não está definida.

Por esses levantamentos, os alunos acabaram percebendo que caso o cidadão não fique atento, daqui a pouco tempo acabará tendo que pagar taxa de utilização da praça pública, da biblioteca, das ruas...

Após a leitura

Os alunos foram solicitados a comparar o bilhete de passagem analisado com um bilhete emitido na rodoviária do Município de Maringá – Paraná.

Através da leitura deste, os alunos tomaram conhecimento de outros direitos do passageiro, os quais aparecem no verso da passagem: “receber serviço adequado”; “desistir da viagem até três horas antes, devendo a importância paga ser devolvida, ou se preferível, remarcado o bilhete para outra data”; etc. Os alunos levantaram que os direitos do passageiro deveriam aparecer no primeiro bilhete. Também, foi comentado que a tarifa de embarque, anexa ao segundo bilhete de passagem, não contém o preço que deve ser pago, deixando o passageiro sem saber quanto paga pela utilização da rodoviária de Maringá.

Ainda, a professora solicitou que os alunos atentassem para o valor apelativo da frase “viaje sempre de ônibus”, que aparece em alguns bilhetes de passagem.

Discussão dos resultados

Levados à prova os pressupostos teóricos, procede-se agora à avaliação dos resultados. Pode-se dizer que o trabalho surtiu um efeito positivo. Os alunos, após

vencerem a inibição inicial, participaram ativamente das atividades, elaborando perguntas, concordando ou discordando das opiniões dos colegas, respondendo aos questionamentos.

Através da leitura compartilhada, verificou-se que:

- as atividades de pré-leitura, que abrangem o levantamento dos conhecimentos prévios do aluno bem como o estabelecimento de objetivos, são tão importantes quanto a leitura propriamente dita, pois elas envolvem o aluno com a leitura, desafiando-o e aguçando a sua curiosidade;
- os questionamentos propostos pelo professor não devem limitar o aluno à extração (Para onde o passageiro viajou?) ou à atribuição (Por que você acha que o passageiro realizou a viagem?), mas devem proporcionar a interação entre aluno-leitor e texto (Levando-se em consideração o meio de transporte utilizado pelo passageiro, bem como o dia, o horário e o destino, quais poderiam ser os motivos da viagem?);
- a leitura crítica de textos de circulação social amplia o universo de conhecimentos do aluno, além de levá-lo à compreensão de ser dos fatos sociais;
- o professor precisa atuar como mediador entre o aluno e o texto, aprofundando as reflexões, quando necessário (É justo que passageiro pague pela utilização da rodoviária?). Envolver democraticamente o aluno nas atividades de leitura é bem mais produtivo do que mandá-lo ler, simplesmente.
- não se forma um leitor crítico num passe de mágica, trabalhando a leitura de vez em quando. É imprescindível que a prática ocorra constantemente e que exista variação de textos de modo a se oferecer aos alunos sempre novos desafios.
- é fundamental ensinar o aluno a buscar a resposta, o que contribui para torná-lo um leitor autônomo.

Considerações finais

Procurou-se destacar, neste artigo, que as ações educativas precisam visar à formação de um leitor que, pelas práticas interativas de leitura, participe ativamente da luta pela superação das injustiças sociais. Isto requer, então, que o trabalho gere reflexão, posicionamento e ação transformadora. Este trabalho deve atravessar todas as séries do Ensino Fundamental e não deve recair sobre o professor de português, apenas; compete a todos os professores selecionar e trabalhar textos que permitam ao aluno desenvolver estratégias de leitura capazes de fazê-lo chegar à compreensão e emitir um parecer crítico sobre o conteúdo do texto.

Isso tudo exige que se repense a formação do professor na Universidade. Os cursos de licenciatura precisam criar um espaço para discutir os processos de leitura. Pois só tendo um amplo conhecimento sobre o assunto que o professor terá condições de produzir ações que possibilitem a formação de leitores críticos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN's: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (orgs.) **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KUCERA, I. M.; LUNA, C. M.; SILVA, M. M. O. **Idéias em contexto: Língua Portuguesa – 1ª série**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MARTOS, C. R. **Viver e aprender português – 4ª série**. São Paulo: Saraiva, 1996.

MENEGASSI, R. Leitura e construção de sentidos no livro didático. **Anais da V Semana de Letras**. FAFIJAN, 2001.

MENEZES, G.; MARCONDES, B.; TOSHIMITSU, T. (2000) **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

MEURER J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos de linguística aplicada**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

SILVA, E. T. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. (1998) **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado das Letras/ ALB, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.